التشخيص النفسي

إعداد

أ.د/ حنفي محمود إمام

أستاذ الصحة النفسية

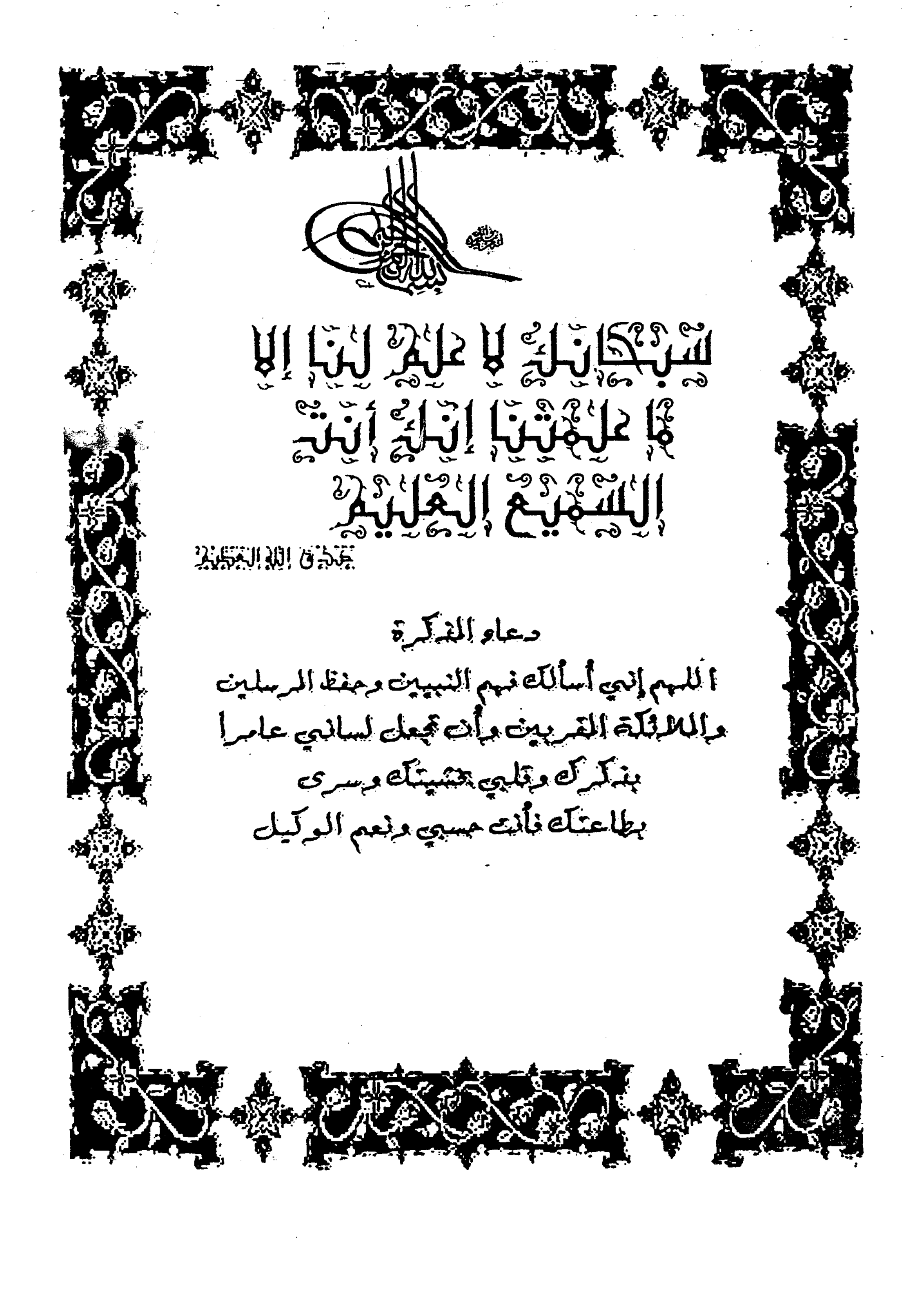
ميد كلية التربية - جامعة بني سويف

أ.د/ حمدي شاكر محمود

وكيل الدراسات العليا

بتربية الوادي الجديد - جامعة أسيوط

١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م



بسم الله الرحمن الرحيم

سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت السميع العليم

صدق الله العظيم

دعاء المذاكرة

اللهم إني أسألك فهم النبيين وحفظ المرسلين
والملائكة المقربين وأن تجعل لساني عامرا
بذكرك وقلبي بخشيتك وسري
بطاعتك فأنت حسبي ونعم الوكيل

مقدمة :

جُل المعطيات ودقها يسير سيراً حثيثاً نحو الأفضل والأمثل ، والمأمول في أولويات التشخيص النفسي وتضميناته التي لاقت اهتماماً متزايداً من قبل المهتمين لخلق أجواء إيجابية تعج وتتزاحم بالعديد من الاتجاهات ، ورصد التجارب في هذا الميدان في ظل المتوقع سيادته من المرشدين والباحثين ، في ضوء تنامي مظاهر التطور في هذا الميدان والتخلص من أخطاء تدني الإعداد ومحاولات التزييف والقضايا المتعلقة بالاختبارات وأشكالها والحيلولة دون ظهور اتجاهات سلبية لاختلاف الأعراق والأجناس والبيئات مع مراعاة أن زوال العامل ليس معناه زوال النتيجة ولكي تسبق تحديات الزمن تبدأ بتطوير الإجراءات التقليدية ، ولقد سعى هذا الكتاب إلى تقديم الموضوعات التي تشغل المهتمين بالتشخيص النفسي .

أهداف مقرر *التشخيص النفسي* :

الهدف العام : أن يكون الطالب المعلم قادراً على التشخيص النفسي بكفاءة وفاعلية .

الأهداف التفصيلية : يتوقع من الطالب المعلم في نهاية دراسته أن :

- يحدد إجرائياً التشخيص النفسي وأهميته .

- يربط بين التشخيص الكمي والتشخيص الكيفي .
- يتدرب على برامج الإرشاد والعلاج النفسي .
- يعد أدوات التشخيص النفسي .
- يميز بين التزييف للأحسن والتزييف للأسوأ .
- يميز بين ذوي النمط البصري وذوي النمط السمعي .
- يعرف الاختبار المقنن ويذكر شروط الاختبار الجيد .
- يحلل الشروط الواجب توافرها في الإخصائي النفسي .
- يذكر الميثاق الأخلاقي للعاملين في مجال القياس النفسي .
- يفرق بين الدرجة الخام والدرجة المحولة .
- يحلل صعوبات استخدام الدرجات المعيارية .
- يفسر البروفيل النفسي لنتائج اختبار نفسي .
- يحلل خصائص الصفحة النفسية .
- يعدد وجهات الاستجابة والعلاقة بينهما وبين ثبات الاختبار .

التشخيص النفسي

===

المستقرئ لأدبيات التشخيص النفسي وتعريفاته يُلاحظ أن بعضها يركز على الأدوات ، وبعضها يركز على الأهداف ، والمهم أن ننتبه إلى شمولية التعريف ونؤكد على أن التشخيص النفسي ملاحظة وتحليل المشكلة والعلاقات التي تربط السبب بالنتيجة ، والماضي بالحاضر من جميع المحاور كأجزاء متفاعلة ومتكاملة في منظومة واحدة للتوصل لبدائل الحلول الممكنة من خلال أدوات مقننة ومنهج علمي ، وبطريقة تسهم في تفسير واقعي للمشكلة يستطيع المسترشد من خلالها أن يقوم لنفسه وبنفسه شيئاً بهدف تقليل الاضطراب وزيادة التحسن وتحقيق وضمان النمو السوي .

ويُقصد بالتشخيص تحديد نوع المشكلة أو الاضطراب أو المرض أو الصعوبة أو الإعاقة التي يُعاني منها المسترشد ودرجة حدتها ، وهو مصطلح بدأ في الطب ثم استخدم في العلاج والإرشاد النفسي والخدمة الاجتماعية والتعليم العلاجي (كريمان بدير ، ٢٠٠٦ ، ١٨٩) [1] .

والتشخيص عملية مهمة في الإرشاد النفسي ، ويشير إلى مدى قدرة المرشد على إدارة العملية الإرشادية وتقديم الخدمات للوفاء بحاجات المسترشدين ، وهو من أساسيات عمل المرشد التي

---

(1) الرقم الأول يشير إلى السنة ، والرقم الثاني يشير إلى رقم الصفحة .

يجب أن تتطابق مع المعايير والمواصفات ، ويُقصد به الأداة أو الوسيلة التي يتسنى بها التعرف على أصل وطبيعة ونوعية المشكلة من خلال معرفة ديناميات شخصية المسترشد والأسباب الكامنة والمرسبة والمهيئة لمشكلته ومظاهرها لتحقيق رغبات المسترشد بالشكل الذي يتطابق مع توقعاته ، ولعملية التشخيص فائدة كبيرة لكل من المرشد والمسترشد.

أهداف التشخيص النفسي :

- التعرف على نوع المشكلة من خلال وسائل استوفت الشروط والمواصفات .
- تحديد نوع ومستوى الخلل في تكوين شخصية المسترشد بواسطة طرق ومقاييس تحدد وسائل وطرق التدخل العلاجي .
- الاختيار المناسب لفنية الإرشاد والبرنامج الفاعل للعلاج .
- تحديد وتطبيق الطرائق والمداخل الإرشادية التي يُشارك فيها المسترشد .

أهمية التشخيص المبكر :

كلما كان التدخل المبكر لتشخيص وتحديد المشكلة كلما كانت فرص نجاح الإرشاد أفضل مع ملاحظة أن بعض المشكلات يمكن ملاحظتها في وقت مبكر مثل حالات الإعاقة الحسية والجسمية وأخرى يصعب ملاحظتها في وقت مبكر مثل التميز

بين التأخر العقلي والتأخر الدراسي ، وهذا يتطلب تعاون الأسرة مع المرشدين .

التشخيص الفارق :

مصطلح شاع استخدامه في مجال الطب النفسي ، ثم استعاره المرشد النفسي لتقدير الفروق بين أعراض مشكلتين أو مرضين لتحديد أيهما الذي يُعاني منه المسترشد ويحتم التشخيص الفارق على المرشد سواء كان معالجاً أو طبيباً نفسياً معرفة طرق وأساليب الآخر في الدراسة والتحليل والتشخيص والإرشاد بحيث تتكامل أدوارهما فهدفهما واحد وهو علاج المسترشد .

وقد يتضمن التشخيص تحديد المشكلة أو الظاهرة موضوع الدراسة والتعرف على مواطن القوة وأهميتها ونواحي الضعف وخطورتها وتعيين ذلك وتسميته ، وذلك في ضوء نتائج عملية وملموسة للمعلومات التي تم جمعها بهدف الحصول على أساس إجرائي لتحديد خطوات أو إجراءات الدراسة التي تناسب المشكلة ، ومن أنواع التشخيص :

١ – **التشخيص المسحي Survey diagnosis** : ويعني عملية غربلة وصفية يقوم بها المرشد بهدف التعرف مثلاً على الموهوبين أو ذوي صعوبات التعلم أو ذوي المشكلات وغير القادرين على إنجاز مهام تعليمية معينة .

٢ – **التشخيص المحدد Specific diagnosis** : ويعني التعرف مثلاً على الفروق الفردية ، وهذا يتطلب مثلاً تحليلاً لاستجابات المسترشد للوقوف على الأسباب التي حالت دون قدرة المسترشد على تحقيق الأهداف المأمولة وغالباً ما يتم بشكل فردي .

٣ – **التشخيص المركز Intensive diagnosis** : يسعى فيه المسترشد إلى التعرف مثلاً على ذوي الاحتياجات الخاصة ومستوياتهم ، وهذا يتطلب تطبيق عدة اختبارات للوقوف على الأسباب ومظاهر التشخيص (حمدي شاكر ، ٢٠٠٦ ، ١١٤).

وتكشف المقابلة التشخيصية عن العوامل المرسبة أو الكامنة والعوامل المهيئة والعلاقة بينها لظهور المشكلة أو الإحساس بها وطبيعتها وتحديدها والتحقق من مدى صدق الافتراضات التشخيصية (حمدي شاكر ، ٢٠٠٦ ، ٩٩) .

أدوات التشخيص الكيفي :

مثل المقابلة والملاحظة ، ودراسة الحالة ، وتحليل شخصية المسترشد ، وتصنيفه بصورة تمكن من تحديد نوعية المشكلات التي يُعاني منها المسترشد بناء على منظومة معايير أساسية .

أدوات التشخيص الكمي :

اختبارات القدرات المقننة وغير المقننة ، واختبارات الشخصية وقوائم التقدير وبطاقات الملاحظات واختبارات الاتجاهات والميول ، وكل ما من شأنه الارتقاء بالعملية التشخيصية ككل وتطوير الممارسة المهنية .

وتُعد طريقة المقابلة من أكثر الطرق شيوعاً لجمع البيانات بطريقة مباشرة ، والمقابلة كأداة بحث تعني التبادل اللفظي وجهاً لوجه بين القائم بالمقابلة وبين شخص أو أشخاص آخرين . ويقوم بالمقابلة الباحث بنفسه وأشخاص آخرين مدربين تدريباً ذاتياً حيث يوجهون الأسئلة شفاهة إلى مبحوثين ويتلقون إجاباتهم ويسجلونها بأنفسهم وتحليل كافة الوثائق الضرورية .

وتفيد المقابلة في مراحل البحث الأولى في الكشف عن أبعاد المشكلة واقتراح الفروض . وتفيد في المراحل التالية في جمع البيانات عن البحث وتوضيح النتائج التي تحصل عليها من استخدام أدوات بحثية .

وباختصار فإن المقابلة التشخيصية جهد مخطط وتقرير واف وتقص دقيق وفحص ورقابة على الأداء لسلسلة من الخطوات الإجرائية والمهنية يُفعّلها المرشد والمسترشد تفعيلاً مباشراً وصولاً إلى حلول ممكنة وعملية ، وهذا يعني أن المقابلة التشخيصية وسيلة وليست غاية .

مفهوم المقابلة التشخيصية Interview diagnosis :

المقابلة أحد وسائل التشخيص النفسي وهي عبارة عن مواجهةٍ إنسانيةٍ بين المُرشِد والمُستَرشِد في مكان محدد وبناء على موعد سابق لفترة زمنية معينة من أجل تحقيق أهداف خاصة ، وهي أداة أو وسيلة لجمع المعلومات أو البيانات ، حيث يُعد جمع المعلومات من الخطوات الرئيسة لأية دراسة تشخيصية منهجية منظمة يسودها الارتياح والثقة المتبادلة ، كما أنها علاقة بين مرشد ومسترشد يسودها الارتياح والثقة المتبادلة .

وتتحدد ملامح المقابلة الأساسية في أن المقابلة عبارة عن علاقة مواجهة متبادلة وبناءة ديناميةً وجهاً لوجه ، مما يؤكد الاتصال بين المسترشد الذي يسعى في طلب المساعدة لتنمية استبصاراته التي تحقق ذاته ، وبين المرشد النفسي القادر على تقديم هذه المساعدة خلال فترة زمنية معينة وفي مكان محدد والمقابلة الناجحة مدخل التشخيص الناجح .

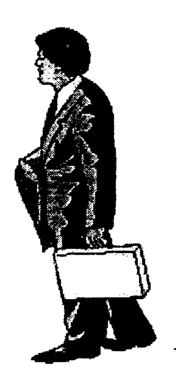
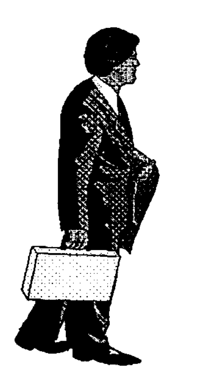
وتعرف المقابلة على أنها اتصال مزدوج لتحقيق هدف سبق تحديده ، متضمنة أسئلة وأجوبة عليها ، والمقابلة باختصار نصف التشخيص يهدف الكشف عن العوامل المرسبة أو الكامنة والعوامل المهيئة لظهور المشكلة والحقائق الموجودة في بؤرة الشعور أو القابعة في العقل الباطن أو اللاشعور .

خطوات المقابلة التشخيصية :

لكي تتم المقابلة وتحقق الهدف منها لابد من مراعاة العوامل التالية :

أولاً – المواجهة الإنسانية (الإعداد للمقابلة) :

لا تتم المقابلة بدون مواجهة بين المرشد والمسترشد وجهاً لوجه قال تعالى : " قَالُوا أَأَنْتَ فَعَلْتَ هَذَا بِآلِهَتِنَا يَا إِبْرَاهِيمُ " (سورة الأنبياء / الآية ٦٢) تحديد الهدف والأدوات والمكان والزمان ، فلا يمثل الاتصال الهاتفي أية صورة من صور المقابلة ، وبجانب المواجهة يجب أن تصطبغ المواجهة بالسمة الإنسانية في التعامل بين المرشد والمسترشد .

ثانياً – المقابلة الاستطلاعية :

وذلك على عينة مبدئية للتعرف على الصعوبات وكيفية تفاديها وذلك من خلال :

- التحرك في الاتجاه الذي تهدف إليه المقابلة .
- التعرف على ما يريده المرشد والمسترشد وكيفية الوصول إليه .
- أن يكون لدى المرشد اختبارات عديدة .

ثالثاً – موعد المقابلة :

لابد من تحديد الموعد قبل إجراء أية مقابلة مع الالتزام بمواعيد المقابلات في الجلسات كلها ، ولا يقتصر الالتزام على الجلسة أو المقابلة الأولى فقط .

رابعاً – مكان المقابلة :

يجب أن يهتم المرشد بإعداد البيئة المناسبة ، بأن يقتصر مكان المقابلة على المرشد والمسترشد ، مما يساعد على تهيئة مشاعر الأمن والطمأنينة في المسترشد من حيث :

أ - توافر الخصوصية بحيث لا يكون هناك مقاطعات للجلسة الإرشادية ، كما يمكن للمرشد أن يفصل جهاز الهاتف أو يحول المكالمات إلى السكرتارية ويغلق جهاز الموبايل أي المحمول .

ب- ألا تكون هناك مقاطعة بدخول أشخاص إلى مكان المقابلة .

ج- يكفي أن يوجد في الغرفة مقعدان مريحان لا تكون المسافة التي تفصل بينهما كبيرة فتؤدي إلى الشعور بالتباعد ، وألا

تكون قريبة بدرجة تجعل المسترشد لا يشعر بالارتياح ، فالبعض يحب الاقتراب بينما البعض الآخر يحب الابتعاد .

د – يفضل في غرفة المقابلة ألا تعطى الصورة الرسمية التي تضفي على المسترشد شعوراً بالرهبة أو الخوف عند دخولها .

هـ– أن تكون الغرفة التي تتم فيها المقابلة باعثة على الارتياح وذات ألوان هادئة خالية من مشتتات الانتباه ، ومستوفاة لشروط التهوية والحرارة المناسبة وأن تكون الإضاءة هادئة وغير مباشرة .

خامساً – مدة الجلسة :

تتوقف مدة الجلسة على مجموعة من الاعتبارات أهمها العمر ، فالأطفال دون السابعة في حاجة إلى أن تكون جلساتهم في حدود عشرين دقيقة لصعوبة التركيز وقصر مدة الانتباه ، وتزداد المدة مع ازدياد العمر الزمني لتصل إلى حوالي ساعة .

سادساً – استقبال المرشد للمسترشد :

تجربة يجب أن يتوفر لها الظروف المثلى ، والاطمئنان بوجود جسور المودة مما يشجع العينة على الإجابة .

إن الانطباع الأول الذي يخرج به المسترشد من المقابلة سواء كان جيداً أم سيئاً يتوقف على كيفية استقباله منذ اللحظة الأولى التي يتعامل فيها مع المرشد النفسي ، وتتحدد العلاقة

الإرشادية وكذلك الرابطة النفسية والمهنية ، فإذا لم تنجح هذه الخطوة في تكوين علاقة الألفة والمودة والمشاركة بين المرشد والمسترشد فإن عملية الإرشاد قد لا تمضي بعيداً عن هذه الجلسة ، دون تأثير على المسترشدين مع توفير الراحة والتهوية والإنارة وعدم التشتيت أو الاستعجال الذي يكون فيه الزمن عامل ضغط ، وهذا يتطلب تحديد السلوك المطلوب والاتصال بذلك الجزء المسئول عن توليد هذا السلوك وبدء حوار معه وإيجاد بدائل لتحقيق ذلك .

سابعاً – سجل المسترشد :

إن أي عمل يُفسده الارتجال ويُضعفه عدم التوثيق ، وسجل المسترشد مجموعة من البيانات يتم جمعها عن المسترشد قبل أول جلسة يتضح فيها حالة المسترشد ، وهذه البيانات قد تكون متاحة للمرشد قبل أول مقابلة ويرى البعض أن هذه البيانات من الأفضل أن يطلع عليها المرشد قبل المقابلة الأولى ليُعد نفسه بناءً على المعلومات المتاحة ، ويرى البعض الآخر أن هذه البيانات من الأفضل أن لا يطلع عليها المرشد قبل المقابلة الأولى فإنها قد توجه كثيراً في عمله .

ثامناً – تسجيل المقابلة :

خطوة أساسية في التشخيص يجب أن تتسم بالدقة والعناية من خلال سجل المسترشد الشخصي الذي يجمع بيانات حوله

والإقرار بحالته ينبغي على المرشد أن يحصل من المسترشد على إقرار بالموافقة على تسجيل وملاحظة المقابلة ، فتسجيل المقابلة باستخدام مفكرة أو دفتر بأي شكل من الأشكال (كتابي ، أو آلي ، سمعي ، مرئي) أي كتابية أو تصويرية أو تسجيلية ، ضرورة لا غنى عنها سواء كان تسجيل عادي Tape recorder أو بالصورة Video tape في أية مقابلة إرشادية ، غلا أنه لا يمكن أن تمارس إلا بعد موافقة المسترشد عليها كتابياً دون أن يؤدي ذلك إلى قلق المسترشد ، وعلى المرشد أن يحترم رغبة المسترشد إذا رفض مبدأ التسجيل ، وإذا ما حدث التسجيل دون علم المسترشد يؤدي ذلك إلى نسف العلاقة بينهما. كذلك عليه ألا يستسلم لاعتراض المسترشد على التسجيل ويحاول إقناعه بلباقة على أهمية التسجيل ، وعدم انشغال المرشد بالتسجيل ، ويمكن تركها لنهاية المقابلة دون مبالغة ، أو حذف ، خاصة عندما يحاول المسترشد التحفظ من الإدلاء بالحقيقة عندما يرى أن إجابته تكتب أو تُسجل آلياً .

مع ملاحظة أن الكثير من الدراسات أشارت إلى أن عدم تدوين إجابات المسترشدين وقت سماعها ، يؤدي إلى نسيان كثير من المعلومات وتشويه كثير من الحقائق ، وقد أظهرت نتائج إحدى الدراسات أن التقارير التي تكتب بعد الانتهاء من المقابلة مباشرة تحتوي على ٣٩% من مضمون الإجابات ، والتقارير التي تكتب بعد المقابلة بيومين تحتوي على ٣٠ % من مضمون

الإجابات ، والتقارير التي تكتب بعد إجراء المقابلة بسبعة أيام تحتوي على ٢٣% من مضمون الإجابات (صالح بن حمد ، ١٩٩٥ ، ٤٠٠) .

محظورات في تسجيل المقابلة :

يمكن للمرشد أن يمارس مهارة التسجيل في حضور المسترشد أو بعد خروجه كيفما يرتاح المسترشد ، مع مراعاة عدة محظورات في تسجيل المقابلة منها :

١ – المهارة في طرح الأسئلة وعدم تحويلها إلى وسيلة إملائية من المسترشد إلى المرشد .

٢ – عدم استغراق المرشد في أعمال التسجيل أو تركها لنهاية المقابلة دون مبالغة أو حذف .

٣ – عدم تضمينها أي تخمينات من المرشد .

٤ – الإصغاء للإجابة دون تعجب أو إنكار .

٥ – عدم تضمينها أي آراء من المرشد على فرض أنها حقائق .

٦ – عدم تركها تحت نظر المسترشد أو في متناول يده أو يد أي مسترشد آخر .

٧ – أن تكون الأسئلة مبوبة ومنظمة بحيث يسهل تفريغها .

٨ – عدم الاعتماد عليها كلية في بناء العلاقة بين المرشد والمسترشد.

(صورة)

الهدف من تسجيل المقابلـــة :

تُحقق ممارسة التسجيل في المقابلة عـدة أهـداف منهـــا :

أ – دراسة حالة المسترشد خارج وقت المقابلـــة الإرشـادية .

٢ – دراسة حالة المسترشد مـع زميـل أو أكـثر مـن العـاملين فـي الحقل المهني إذا كان هناك ضـرورة لذلـك .

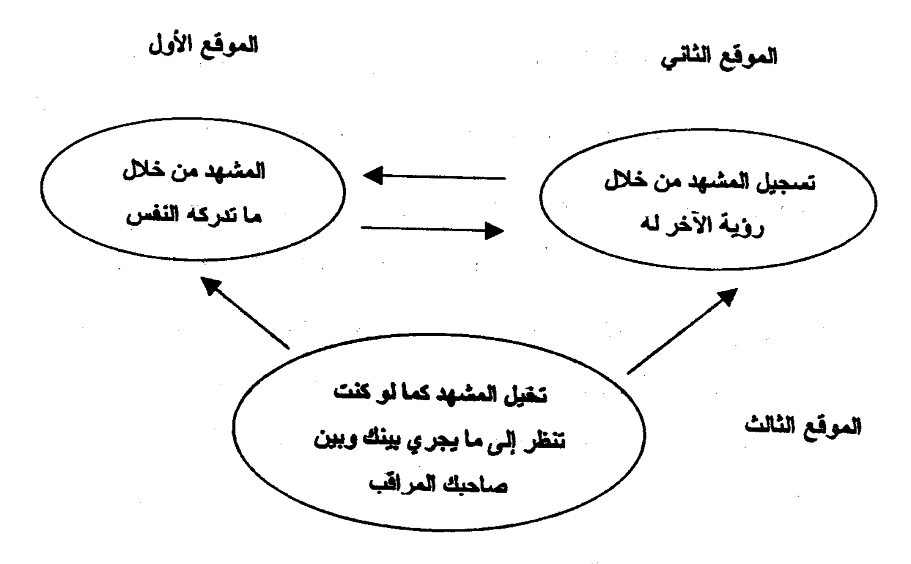
٣ – تقويم المقابلـــة معتمـدة علـى الوصـف والتغيـير مـن حيـث الإيجابيات والسلبيات حتى يمكـن تلافـي نقـاط الضعـف فـي المقابلة التالية ، مع مراعاة أن السلوك نفسه قـد يحمـل معنيين متبـاينين .

وعين الرضا عن كل عيب كليلة ... ولكن عين السخط تُبدي المساويا

٤ – مواجهة المسترشـد بأقوالـه وأفعالـه فـي حالـة إنكـاره لـها ، باعتبار أن الجزء يقع منطقياً في إطـار الكـل .

٥ – محاولة التأثير على سلوك المسترشد بعد أن يسمع بأذنيه صوتاً يروي أوضاعاً لا تعجبه ، أو لا يرتاح لها ، وبالتالي يحاول جاهداً أن يغيرها .

٦ – مساهمة المسترشد بإيجابية في مناقشة حالته عندما تُعاد عليه ، باعتبار أن التشخيص النفسي قواه الاستقراء والاستنباط لإيجاد مضامين لكل الصيغ أو صيغة لكل مضمون .



المواقع الثلاثة

٧ – الاعتماد عليها كمرجع هام للمرشد حتى بعد إقفال الحالة وفي حالة نكوصها مرة أخرى .

٨ – استخدام هـذه المهارات كمقياس يُبنى عليها استراتيجيات جديدة.

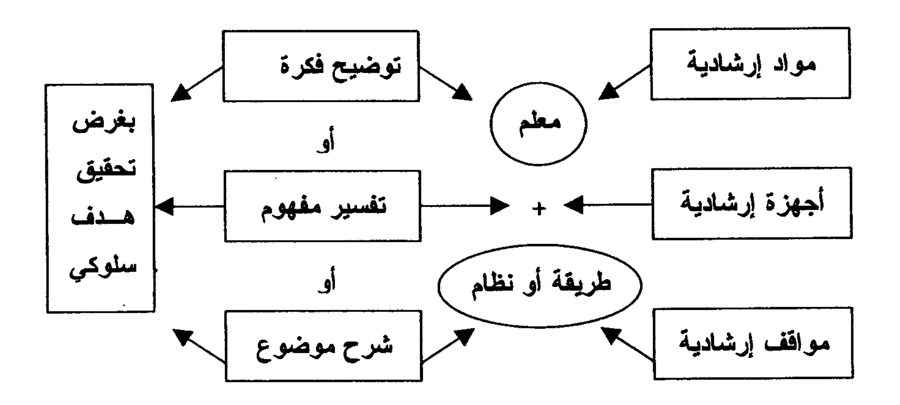
ثالثاً : مهارات الاتصال في المقابلة :

تعريف الاتصال communication :

قبل أن نتطرق إلى تعريف وسائل الاتصال الإرشادية يجب على المعلم أن يميز بين المواد الإرشادية,والأجهزة الإرشادية ، فالمواد الإرشادية . . تشمل : الأفلام ، الاسطوانات ، الرسومات ، النماذج وغير ذلك من المواد ويُقال لها أحياناً Software وتسمى Instructional Materials .

أما الأجهزة الإرشادية فهي الأجهزة أو الآلات الخاصة بتشغيل الأفلام والاسطوانات ويُقال لها أحياناً Hardware وتسمى Audio Visual Equipment . ودائماً عندما نذكر عبارة وسائل اتصال إرشادية لا نقصد بها المواد الإرشادية فقط أو الأجهزة الإرشادية فقط ، وإنما نقصد بها المواد والأجهزة معاً . لذلك عندما نُعرِّف وسيلة الاتصال الإرشادية نقول هي :

المواد والأجهزة والمواقف الإرشادية التي يستخدمها المرشد في مجال الاتصال الإرشادي بطريقة ونظام خاص لتوضيح فكرة أو تفسير مفهوم غامض أو شرح أحد الموضوعات بغرض تحقيق المسترشد لأهداف سلوكية محددة .



ومهارات الإرشاد إما أن تكون لغوية عن طريق استخدام الألفاظ ، أو حركية عن طريق الإيماء بالوجه أو الجسم ، أو تعبيرية عن طريق استخدام الرسم والتصوير والموسيقى . وفي الاتصال الإنساني فإن اللغة جزء مهم وعلى ذلك فإن هناك خمس مهارات اتصال لغوية هي الكتابة والتحدث والقراءة والاستماع والتفكير ، وتعتبر الكتابة والتحدث مهارات اتصال ، في حين تعتبر القراءة والاستماع مهارات استقبال ، أما التفكير ، فهو لازم وحاسم في كل من مهارات الإرسال والاستقبال وتتعدى أهمية ذلك لتدخل في صياغة الهدف في عملية الاتصال .

والاتصال عملية إنسانية ، وعادة من عادات الشخصية الناجحة ، يتم عن طريقها انتقال فكرة أو شعور ، أو سلوك من

شخص لآخر ؛ بغرض تحقيق نوع من التفاهم المشترك بينهما ، والظروف الملائمة للتأثير الإيجابي .

الاتصال براعة تبادل المعلومات والخبرات مع المسترشد للوصول إلى نتيجة معينة .

والاتصال كمهارة إنسانية يتأثر بدرجة كبيرة بثلاثة أمور هي :

- محتوى الاتصال وهي الرسالة التي يرغب في توصيلها للآخرين .
- بيئة الاتصال ويُقصد بها الظروف النفسية للمسترشد .
- طريقة الاتصال وهي الوسيلة المتبعة لتقديم المحتوى .

(إبراهيم بن حمد القعيد ، ٢٠٠٢ ، ٣٨١)

الاتصال هو الآلية التي توجد فيها العلاقات الإنسانية وتنمو عن طريق استخدام الرموز التي تصدر عن العقل ، كما تعرف بأنها تأثير عقل على عقل آخر فتحدث في عقل المتلقي خبرة مشابهة وهي تتكون من شخص مرسل ورسالة وشخص مستقبل .

طرق الاتصال :

١ – المعلومات المرئية .

٢ – المعلومات اللمسية .

٣ – المعلومات التي تستقبلها حاستا الشم والذوق .

٤ – المعلومات المسموعة عبر الحواس التي من خلالها نفهم الآخرين ويفهموننا ، فصورتنا عن أنفسنا تتفق مع انطباعاتنا عن الآخرين وكذلك سلوك الآخرين وانطباعاتنا عنهم .

عناصر الاتصال :

١ – **المرسل** : هو المرشد أو المسترشد أو المهتمين به .

٢ – **المستقبل** : هو المسترشد أو المرشد .

٣ – **الرسالة** : تتضمن الأفكار والآراء فإذا كانت مشوشة فإن درجة مصداقيتها (اللفظي ٧ % ، الصوتي ٣٨ % ، المرئي ٥٥%) .

٤ – **التأثير** : النفسي والعقلي .

٥ – **القناة** : هي وسائل الاتصال .

٦ – **الرجع** : أو التغذية الراجعة التي تتضمن ردود الفعل الناتجة عن الرسالة .

أنـــواع الاتصـــال

الطريقة	وصفها	تعريـــــــف
الاتصال الشفهي	لفظي	يعتبر الاتصال شفهياً إذا أرسلت الألفاظ عبر الهواء مباشرة ممثلاً في الكلمات والجمل .
الاتصال الكتابي	لفظي	تدوين الألفاظ والكلمات بالأبجدية أو الرموز أو الأرقام .
الاتصال المرئي	غير لفظي	والذي تحظى العين فيه بتركيز عالٍ وكبير ، وعادة ما يكون بالإعلان أو لتوضيح الأفكار .
الاتصال بالجسم	غير لفظي	وهي كل التعابير التي يحملها الجسم أو أعضاؤه خلال عملية الكلام أو كردود فعل صامتة .

أولاً : مهارات الاتصال اللفظـــي :

وتشمل هذه المهارات على عـــدد مـــن الأســـاليب الفنيـــة ومـــن هذه الفنيـــات :

١ – فنية أو مهارة التســـاؤل :

سواء الأسئلة الفورية وأسئلة جس النبـــض أو ارتيـــاد المجـــهول واكتشاف الغامض ، حيث تعتـــبر الوســـيلة الأساســـية فـــي اكتشـــاف الأشياء الغامضة المتعلقـــة بحالـــة المسترشـــد مـــن جميـــع جوانبـــها ، حيث يطـــرح الســـؤال الســـهل قبـــل الصعـــب ، والمختصـــر قبـــل المطول ، وتفيد فنية التساؤل فـــي الحصـــول علـــى كافـــة المعلومـــات

اللازمة عن حالة المسترشد ، مع تجنب الأسئلة التي تؤدي إلى الرفض ، وفي تشجيعه على التعبير عن نفسه بحرية وطلاقة من خلال أسئلة قصيرة ، كما تفيد في مساعدته على اختبار مشاعره وأفكاره ، كما تُعد نموذجاً حسناً للتواصل بين المرشد والمسترشد، كما أنها تفيد المرشد في تحديد أسس تشخيصه وعلاجه وفي وضع الاستراتيجيات وتحقيق الأهداف وتشجيع المسترشد في التعبير عن نفسه بحرية وطلاقة .

وقد تتسبب الأسئلة العشوائية التي يقذف بها بدون مناسبة من المرشدين في زيادة اضطراب المسترشد بدلاً من مساعدته على إزالته ، كما قد تتسبب الأسئلة التافهة والاستجوابية في إحراجه وعقد لسانه بدلاً من تشجيعه على إطلاقه ، ويزداد الأمر خطورة عندما يشعر المسترشد بأنه وضع في مكان الاتهام وأنه يتم استجوابه ، وهذا اتجاه خاطئ في الأدب الإرشادي .

احتياطات يجب على المرشد مراعاتها عند تسجيل المقابلة :

١ – أخطاء المبالغة في تقدير أهمية معلومات ما أو في التقليل من أهمية معلومات أخرى .

٢ – أخطاء إبدال معلومات ما بمعلومات أخرى لأن في ذلك فقدان لمعناه .

٣ – أخطاء في ذكر تسلسل الوقائع كما رواه المسترشدين بحيث تأتي الوقائع غير مترابطة .

٤ – أخطاء الإضافة وأخطـاء الحـذف فالمرشـد يكـون حـذراً مـن إكمال موقف ناقص وإضافة نهايـة لحادثـة .

٥ – غربلة وفلترة المرشد لما يتزاحم في ذهنـه مـن أسـئلة واختيـار الأنسب منـها .

أنواع الأسئلة المستخدمة فـي المقابلـة :

١ – الأسئلة المفتوحـة :

ويستخدم هذا النوع مـن الأسـئلة عنـد بـدء المقابلـة Open End ، حيث تتطلب بعـض المراسـم الكلاميـة قبـل الدخـول فـي صلب الموضوع الأمر الذي يجعلـها مـن أساسـيات إدارة المقابلـة ، أو لتشجيع المسترشد علـى التعبـير عـن مزيـد مـن المعلومـات ، ولتنمية التزام المسترشد للاتصال مـع المرشـد عـن طريـق دعوتـه للحديث ، فإذا أراد المرشد أن يحصل علـى نتـائج مختلفـة فعليـه أن يغير من أفعالـه .

والأسئلة المفتوحة لا تتطلـب مـن المسترشـد إجابـة محـددة ، كما أنها تتيـح الفرصـة وتمـهيد النفـس لمواجهـة المواضيـع ، لأن يعبر عن نفسه ومشـاعره وأفكـاره بحريـة تامـة ، محـدداً بنفسـه الكيفية التي يجيب بها وكم المعلومات التي يمكـن توصيلـها للمرشـد، وهل صيغت الأسئلة بلغة بسـيطة وواضحـة وتثـير إجابـات محـددة ومدى مراعاتها للخصائص اللغوية المحليـة للمسترشـدين .

وإن كانت الأسئلة المفتوحة لا تخل من الانتقادات من حيث كونها تتيح للمرشد الفرصة في استنفاذ وقت المقابلة بالإسهاب في الإجابة على الأسئلة ، كما أنها ذاتية إلى حد بعيد ، ولذلك فهي تتطلب كفاءة مهنية عالية من قبل المرشد .

ومن عيوب هذا النمط – الأسئلة المفتوحة – صعوبة تبويبها مما يؤدي إلى صعوبة تحليلها ، كما قد تكون مجهدة وتحتاج إلى وقت يدعو المسترشد إلى رفض الإجابة ، الأمر الذي يجعل استخدامها في بحوث الشخصية قليلة جداً .

ويُصحح الاختبار ذي النهاية المفتوحة إما بتحليل استجابة كل فرد كيفياً أو بحصر كل الاحتمالات الممكنة من واقع إجابات المسترشدين أنفسهم أو بحساب كل منها .

٢ – الأسئلة المغلقة Closed questions :

أو ذات الاختيار المغلق ، وهي على عكس الأسئلة السابقة ، فهي تتطلب إجابة محددة ، ولذلك فهي مقيدة ومركزة ، تحصر المسترشد في نطاق ضيق ، وتجبر المسترشد على أن يحصر إجابته في نطاق ضيق يكاد يكون مرسوماً له ، بحيث يحتوي السؤال على معنى محدد من عدة بدائل ، ويلجأ إليها المرشد عندما يحتاج إلى حقيقة معينة أو معلومات محددة ، لذلك فتسجيل النتائج وتبويبها يكون موضوعياً ، وإن كانت لا يمكن الاعتماد عليها وحدها لأنها تحجب كمية هائلة من المعلومات لو ترك للمسترشد

الاسترسال في الإجابة ، أو التحدث عن كل شيء وأي شيء ، كذلك لا يمكنها أن تضع تواصل جيد بين المرشد والمسترشد كما يمكنها أن تؤدي إلى حالة من الملل .

ومن عيوب استخدام هذا النمط من الأسئلة ، صعوبة إعدادها وعدم إمكانية التعمق ومعرفة ميول المسترشد ، كما أنها تترك قدراً قليلاً من الحرية للمسترشد ، وفي حدود ما تتضمنه الأسئلة من استفسارات والتي قد تنسف العلاقة بين المرشد والمسترشد أو دفعه إلى طريق مسدود يستنزف الوقت ، مما يحجب كمية هائلة من المعلومات التي قد تكون مفيدة .

مميزات الأسئلة المغلقة :

- تمكن المرشد من استعمال عدد كبير من الأسئلة تغطي أكبر مساحة عن شخصية المسترشد .
- توفر وقت المقابلة الشخصية واستثماره في تحقيق الأهداف المأمولة .
- الأسئلة المطروحة من قبل المرشد تكون محددة بما يريد معرفته عن المرشد .
- تساعد المرشد في إدارة المقابلة بالطريقة التي يريدها .
- تتفق مع مهارات التسجيل المختلفة لسهولة طرح الأسئلة والإجابة عليها .

- استجابة المسترشد للأسئلة دون أية مجهود ، الأمر الذي يبدد حالات الخوف أو الخجل .
- فهم المرشد والمسترشد لمعنى ومغزى الأسئلة يضمن للإجابة نفس الدرجة من السهولة والوضوح .

توصيات عند استخدام الأسئلة :

يمكن للمرشد أن يزيد من فعالية وكفاءة استخدامه للأسئلة إذا تذكر بعض القواعد البسيطة في استخدامها مثل :

١ – تعرف على خلفية المسترشد الثقافية والتعليمية والاجتماعية والنفسية .

٢ – أن تكون الأسئلة واضحة ومحددة وهادفة .

٣ – التركيز على المشكلة أو مشغولية المسترشد .

٤ – إعطاء الفرصة الكافية للمسترشد للإجابة عن الأسئلة .

٥ – حسن التنظيم ومناقشة الموضوع من جميع الجوانب .

٦ – عدم توجيه أكثر من سؤال في دفعة واحدة بل يجب توجيه سؤال واحد في الوقت الواحد ، بحيث تكون الإجابة عنه باختيار واحد .

٧ – أن تكون هناك علاقة منطقية بين السؤال المطروح وما سبقه من أسئلة .

٨ - تجنب الأسئلة التي يشعر المسترشد من خلالها بالاتهام أوبالهجوم .

٩ - أن يلقى السؤال بشحنة انفعالية مناسبة .

١٠- أعط الفرصة للمسترشد لأن يطرح أسئلة أيضاً ، كأن يسأل عن أفضل طريقة لمواجهة التحديات ؟ وما الذي يبدأ به للحصول على ما يريده ؟

١١- اطرح السؤال بصوت مناسب ، لا يرقى للصياح ولا يتدنى للهمس .

١٢- ألا تلقي الأسئلة إلى المسترشدين بلهجة بها الجواب .

١٣- اطرح الأسئلة باهتمام وليس بآلية وكأنها محفوظة .

١٤- عدم استخدام الأسئلة جزافاً أو مبعثرة بل يجب تبويبها .

٢ - فنية أو مهارة المواجهة Confrontation :

المواجهة فنية صريحة يقوم بها المرشد ليكتشف المسترشد التناقضات بين ما يقوله وما يفعله ، وهنا نقول بأن المسترشد في حالة عدم انسجام مع نفسه فيصبح موزع الفكر مشتت الضمير ، كلامه غير مطابق لسلوكه ، قال تعالى : "لِمَ تقولون ما لا تفعلون" **(سورة الصف ، الآية / ٢)** ، فيرى نفسه كما يراها الآخرون .

هناك مجموعة من الاعتبارات التي يجب على كل مرشد أن أخذها في الحسبان عند استخدامه لفنية المواجهة حتى تحقق الهدف

صورة

منها ، بناءً على إزالة حالة التوتـــر والقلـــق ، ممـــا يجعلـــها مواجهـــة تعليمية تشجيعية ، وحتى لا تتسبب فـــي نتـــائج عكســـية ، ومـــن هـــذه الاعتبـــارات :

١ – عدم استخدام المواجهـــة إلا بعـــد توطيـــد العلاقـــة بيـــن المرشـــد والمسترشد والقناعة بأهميتـــــها .

٢ – الحذر من قبل المرشد عند استخدام المواجهـــة مـــع التحقـــق مـــن رد فعلها على المسترشد ويفضل اســـــتخدامها بطريقـــة تجريبيـــة غير مباشرة تتميز بـــــالتلميح .

قَدْ يُدرِكُ المُتَأنّي بَعْضَ حَاجَتِه ۞ وَقَدْ يَكُونُ مَعَ المُسْتَعجِلِ الزَّلَل

٣ – إزالة الحساســـيات بيـــن المرشـــد والمسترشـــد ، بحيـــث يكـــون المرشد نموذجاً حسناً فـــي علاقاتـــه الإنســـانية المهنيـــة فيمتلـــك قلب المسترشد الذي يواجه نفسه بنفســـــه أولاً بـــأول .

٤ – التمهيد والتدرج في استخدام المواجهة وعـــدم مفاجئـــة المسترشـــد بها دون تمـــهيد ، الأمـــر الـــذي يحقـــق لـــه تخفيـــف مشـــاعره الضاغطة والتخلص من وطـــأة الانفعـــال .

٥ – استخدام المواجهة بصفة مســـتمرة وبصـــورة دائمـــة ، وبطريقـــة تعلم كيفية تقبل المواجهة وتشجع علـــى الممارســـة كلمـــا لاحـــظ أي تناقضات في ســـلوك المسترشـــد اللفظـــي وغـــير اللفظـــي ، كذلـــك علـــى المرشـــد ألا يُســـتخدم المواجهـــة دون مـــبـ... المغالات فـــي اســـتخدامها يفقدهـــا أهميتـــها ويصفـــها بـــالتحدي والســـلبية .

٦ – استخدام المواجهة اللفظية بكلمـــات رقيقـــة دون أي انفعـــال وبـــلا غضـــب .

٧ – استخدام المواجهة غير اللفظية مثـــل تلميحـــات الابتســـامة وهـــز الرأس وتعبيرات الوجه ، بتركيز النظر علـــى المسترشـــد .

٣ – فنية أو مهارة الإصغاء أو الصمت Technique of silence :

لا تقل أهميـــة الإصغـــاء الجيـــد عـــن أهميـــة الكـــلام الجيـــد ، والمرشد الجيد يصغي جيداً لمسترشـــديه ، وإن كـــان الإصغـــاء أكـــثر صعوبة ، إلا أنه مـــن مؤهـــلات المرشـــد ، فالإصغـــاء مـــن جـــانب المرشد يعتبر مطلباً أساسياً لكل الاســـتجابات والفنيـــات الأخـــرى فـــي الإرشاد ، إذ يضمن درجة عالية مـــن الفـــهم والاســـتيعاب ، وعندمـــا يخفق المرشد في أن ينصت ، فـــإن المسترشـــد قـــد يشـــعر بالإحبـــاط

وعدم الرغبة في التعبير عن نفسه ؛ فسرعة التفكير تفوق سرعة الحديث ، الأمر الذي يعطي الفرصة لبعض الأفكار غير المرغوبة لاقتحام المجال (محمود عباس ، ١٩٩٩ ، ٨١) .

ويشير الأدب الإرشادي إلى أن الإصغاء يشتمل على ثلاث عمليات هي :

١ – استقبال رسالة :

الرسالة هي المنتج الفعلي للجهود التي يبذلها المسترشد ، فكل رسالة يوجهها المسترشد لفظية أو غير لفظية هي بمثابة مثير يتلقاه أو يستقبله المرشد ويحلله من كلمات شفوية أو مكتوبة ورسوم وأشكال وتعبيرات وإشارات وكلها رسائل .

٢ – تشغيل الرسالة أو معالجتها :

بمجرد أن يتلقى المرشد الرسالة ينبغي أن يحلل مضمونها من أفكار وآراء ومعلومات بشكل من أشكال معالجة المعلومات التي تشتمل على التفكير والعقل المنفتح حول الرسالة ومعرفة معناها ، باعتبار أن الجزء يقع منطقياً في إطار الكل .

٣ – إرسال الرسالة :

وهي تشتمل على الرسائل اللفظية وغير اللفظية المرسلة من جانب المرشد .

٤ - فنية إعادة العبارات Technique of restatement :

يستخدم المرشد فنية إعادة العبارات بتكرار المضمون الأساسي لتواصل المسترشد اللفظي مع المرشد النفسي ، متضمنة المعنى الكلي لعباراته بأكثر من طريقة إن لم تكن متضمنة نفس الكلمات باعتبارها أفضل الفنيات التي احتوتها تلك العبارات .

طرق استخدام فنية إعادة العبارات Methods of using restatement

توجد عدة طرق يمكن أن تستخدم هذه الفنية على أساس تدعيم التواصل ، ومن هذه الطرق :

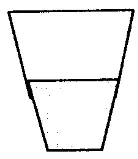
١ - إعادة عبارات المسترشد وترديد لكلمات بدون تغيير ، إن لم تكن إعادة لمحتواها ومعناها .

٢ - إعادة عبارات المسترشد مع تغيير ضمير المتكلم إلى ضمير المخاطب ، حتى يعي المسترشد أن ذلك كلامه وليس كلام المرشد .

٣ - تلخيص عبارات المسترشد عن طريق إعادة الأجزاء المهمة منها .

٥ - فنية أو مهارة الانعكاس Technique of reflection :

تُعد هذه الفنية مرآة صادقة يعكس بها المرشد أحاسيس المسترشد وتعبيراته وانفعالاته ، ما ظهر منها وما خبئ وخلف ابتساماته أو كلماته ، سواء عبر عنها بصراحة أو أخفاها ، الأمر



تحويل المناط – على أساس المضمون

هل هو كوب نصفه فارغ ، أم نصفه ملآن ؟

الذي يعد هذه الفنية بمثابة مرآة عاكسة لاستجابة تفسيرية للتواصل اللفظي وغير اللفظي بين المرشد والمسترشد وتؤكد مدى فهم المرشد للمسترشد .

وتهدف هذه الفنية إلي المحافظة علي أفكار المسترشد وتنقيتها من الشوائب ومساعدته علي ترجمتها إلي سلوك سوي يمارسه بارتياح ورضا نفسي وفقاً لنظام القيم السائد في المجتمع الذي يعيش فيه.

وإذا تشاجر في فؤادك مرة . . أمران ، فاعمد للأعف الأجمل

لنخلص بأنه ليس هناك فشل ولكن هناك خبرات وتجارب فبعد عشرة آلاف تجربة نجح توماس إديسون في اكتشاف المصباح الكهربائي وبسؤاله عن سبب فشله ٩٩٩٩ مرة من قبل

كانت إجابته أنا لم أفشل ولكني اكتشفت ٩٩٩٩ طريقة غير ناجحة كانت السبب في وصولي أخيراً إلي المصباح الكهربائي .

الفرق بين فنية إعادة العبارات وفنية الانعكاس :

علي الرغم من الفروق الجوهرية في الهدف والمضمون بين طريقتي إعادة العبارات والانعكاس إلا أن بينهما عناصر تلاقي ومن هذه الفروق :

صورة

في نفس الإنسان عدد من (النفوس) أو الأجزاء المتنوعة

١ - في فنية إعادة العبارة يتم تكرار ما يقوله المسترشد بأي طريقة من الطرق في حين أن الانعكاس تتضمن رد ما يقوله المسترشد وما شعر به بصياغة من المرشد قد تتفق أو تختلف أو تتشابه معها.

٢ - تركز فنية إعادة العبارات علي الإطار المرجعي الخارجي للمسترشد بمعني أن تركيزها يكون منصباً بدرجة كبيرة علي

الظاهر من قول المسترشد ومن فعله. بينما تركز فنية الانعكاس علي الإطار المرجعي الداخلي للمسترشد حيث ينصب اهتمام المرشد علي ما يشعر به المسترشد وما يحسه في أعماق نفسه وخلف الكلمات التي يتضمنها حديثه، أكثر مما يخاطب تلك العبارات والكلمات نفسها. فالحقيقة أن الذين يكتفون بما يقرأون في المدارس مثل الأطفال الذين لا يعرفون أن يتحدثوا إلا مع مربياتهم.

٣ - يمكن وصف فنية إعادة العبارات بأنها الصدى الحقيقي لحالة المسترشد فهي تعبر عما يقوله المسترشد، في حين يمكن وصف فنية الانعكاس بكونها المرآة الصادقة التي تعكس مشاعره وأحاسيسه سواء عبر لفظيا أو غير لفظي، فهي تعبر عما يشعر به المسترشد ما يحقق:-

- رؤية المسترشد لذاته واصفاً شعوره وتصرفاته.
- تخيل المسترشد بأنه الشخص الآخر المرغوب فيه لكي يشعر بأحاسيسه ويتصرف بطريقته.
- تفكير المسترشد للعب دور الحكيم المرن في الاتصال مع الآخرين وتمثيل استراتيجيته لمواجهة التحديات.

٦ - فنية الإيضاح Technique of Clarification :

تُعد الفنية بمثابة التغذية الراجعة المباشرة من جانب المرشد للمسترشد لتوضيح بعض النقاط التي قد تكون غامضة وغير

مفهومة في المناقشة التي تدور بينهما خلال المقابلة الإرشادية حيث لا يمكن أن تستمر المناقشة دون أن يفهم أحدهما الآخر.

قواعد يجب علي المرشد مراعاتها عند استخدام فنية الإيضاح:-

١ - السلاسة والطلاقة بأن تكون الكلمات التي يستخدمها المرشد بسيطة وسهلة ، واضحة النطق صريحة المعني بعيده عن التورية أي الوضوح والترابط والسير والتوقف ، مما يجعلها مفهومة تماما من قبل المسترشُد .

٢ - أن تراعي مستوى المسترشد الفكري ودرجة ثقافته ومدى وعيه واستيعابه .

٣ - التسامح والاحترام مع المسترشد مهما كانت العبارات أوالعثرات التي تخرج منه غير محددة أو واضحة وتحتاج إلي استجلاء.

٤ - ثقة المسترشد في نفسه وقناعته بأهمية فنية الإيضاح.

ثانياً : مهارات الاتصال غير اللفظي :

يلعب السلوك غير اللفظي دوراً هاماً في اتصالاتنا وعلاقاتنا مع الآخرين وعلي الرغم من أننا نميل في اتصالنا أو تخاطبنا لأن نركز علي الكلمة المنطوقة فإن معظم المعني الذي تشتمل عليه الرسالة ينقل عن طريقه السلوك غير اللفظي كإيماءات اليدين والجسم والرأس والوجه.

والسلوك غير اللفظي هو كل وقـائع الاتصـال الإنسـاني التـي تتجاوز الكلمات المنطوقـة أو المكتوبـة، وبـالطبع فـإن كثـيراً مـن السلوكيـات غـير اللفظيـة تفسـر الرمـوز اللفظيـة كـأن يسـأل المسترشـد :

- فكر في شخص تجد صعوبة في التعـامل معـه.
- تخيل أنك تشاهد المشكلة علي شاشة مسـرح وانظـر إلـي نفسـك وأنت تتصـرف

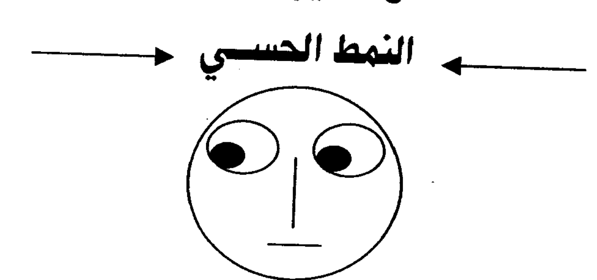
وهناك سـلوكاً غـير لفظـي لكـل مـن المسترشـد والمرشـد نعرض لها فيما يلـي :

- مسـتوى التعبـيرات : كطريقـة الجلـوس ، وحركـات اليديـن والعينين ، واللباس ، وتعبيرات الوجه والجسـم ، والتنفـس وهـي إحدى الوسائل الهامة لتحقيق الألفـة .
- المستوى السـمعي : كارتفـاع الصـوت وانخفـاض ، ونغمتـه ، ودرجته ، وسـرعته .
- المستوى اللغوي : نوع الكلمـات المسـتخدمة ، وفيمـا إذا كـانت صورية ، أم سمعية ، أم حسية ، أي لحـن الخطـاب .
- مستوى البرامج العالية : تفضيل بعـض التصـورات والمفـاهيم ، كتفضيل الإجمـال أو التفصيـل ، أو القـرب والبعـد ، كتفضيـل البعد عن المشاكل أو الاقتراب مـن الحلـول .

ومن أهم الإيحاءات رفع الحاجبين ، وإيماءة الرأس ، ووضع الإصبع علي الفم ، وحركة الأصابع ، أخذ وضع المفكر، وهز رأسه ليعني " لا " ، يحرك يده حركة دائرية، بطرف إصبعه علي المنضدة ، يتقرب بالقلم ، يزم علي شفتيه ، يشابك أصابع يديه ، يطالع سقف الحجرة ، يضرب كفا بكف ، يرفع إبهامه إلي الأعلى والرمز في اللغة مرتبط بالصوت وقد يرتبط الرمز بمعني الإشارة الحسية كما في قصة زكريا عليه السلام، قال تعالى "آيتك ألا تكلم الناس ثلاثة أيام إلا رمزاً" آل عمران : ٤١.

الإشارات السبع الاكثر شيوعا

عن طريق العين

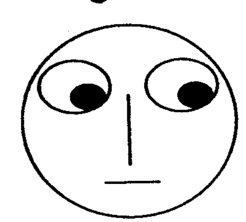


إذا طلبت من هذا الشخص أن يتذكر إحساساً أو شعوراً بتجربة معينة أو طعم أكلة معينة أو مروره بحادثة معينة ، أو رائحة عطر معين . ستلاحظ أن عيناه ستتجهان إلى أسفل ناحية اليمين للحصول على الشعور المطلوب .

مثال : اطلب منه أن يسترجع شعوره عندما يكون مملوء بالأمل .

النمط السمعي

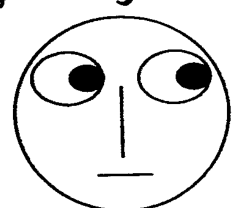
التحدث مع الذات



إذا كان الشخص يتحدث إلى نفسه أو يسترجع شريط نكرياته أو ينصت إلى حوار بداخله فستلاحظ أن عيناه ستتجهان إلى أسفل ناحية اليسار .

مثال : إذا كان الشخص يفكر في ترك عمله ، ويفكر في الطريقة التي من المفروض أن يتبعها فإنك ستلاحظ أن عيناه ستتجهان إلى أسفل ناحية اليسار

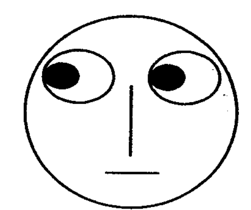
التذكـــر السمعـي



إذا سألت الشخص السمعي في شيء والإجابة موجودة في ذاكرته، فستلاحظ أن عيناه ستتجهان ناحية اليسار في المنتصف ليسترجع أو يتذكر الأصوات .

مثال : إذا سألته أن يتذكر أغنيته المفضلة، أو أن يتذكر آخر حديث له مع رئيسه في العمل أو شريك حياته . . . إلخ فإنك ستلاحظ أن عيناه ستتركزان في المنتصف ناحية اليسار .

الإنشـــاء السمعـــي



إذا سألت الشخص السمعي سؤالاً ولم تكن الإجابة مختزنة في ذاكرته ، فستتجه عيناه ناحية اليمين في المنتصف ليكون الأصوات .

مثال : اطلب منه أن يفكر في شيء ما سيقوله لرئيسه في العمل في اليـــوم التالي ، أو اطلب منه أن يفكر في صوت سيارته كأنه صوت مواء القط .. فيما أن المعلومات غير متاحة في تلك اللحظة فوراً فإن هذا الشخص سيقوم بتحريك عينيه لناحية اليمين في المنتصف لتكوين الأصوات .

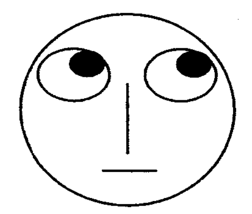
النمط البصري

اللاتركـــيزي

ستلاحظ أحياناً عديدة أن بعض الناس لا يحركون أعينهم أثناء حوارك معهم.

وبدلاً من ذلك فإنهم ينظرون تجاهك ، ولكن في نفس الوقت لا ينظرون إليك ، لأنهم ينظرون إلى صور داخلية من الممكن تكوينها أو تذكرها .

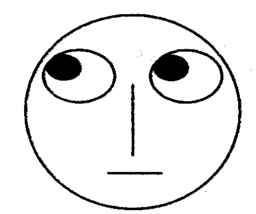
التذكـــر البصـــري



إذا وجهت سؤالاً للشخص البصري وكانت الإجابة في ذاكرته ستلاحظ أن عيناه ستتحركان لأعلى تجاه اليسار لاسترجاع المعلومات ، فالصورة لديه تكون غالباً واضحة ودقيقة .

مثال : إذا سألت شخصاً بصرياً عن لون غرفة نومه ، فستلاحظ أن عيناه تتجهان إلى أعلى ناحية اليسار لتحصل على هذه المعلومات المختزنة في ذاكرته .

التكويـــن البصـــري



إذا وجهت سؤالاً للشخص البصري ولا توجد لديه الإجابة في ذاكرته فإنك ستلاحظ أن عيناه ستتجهان إلى أعلى ناحية اليمين ليكون الصورة .

مثال : فإذا طلبت منه أن يتخيل أسدًا له جناحين ، فبما أن هذا النوع من المعلومات غير موجود في ذاكرته فإنه سيقوم بتكوين هذه الصورة .

تفسير مهارات الاتصال غــير اللفظــي :

السلوك غير اللفظي للمسترشـــد :

كالتلميحات غير اللفظية فرفع اليد يُعـــد إشـــارة ظـــاهرة ، مـــن بين المهارات الأساسية اللازمة للمرشد في عمله القـــدرة علـــي تميـــيز السلوكيات غير اللفظية الصادرة عـــن المسترشـــد ومعانيـــها الممكنـــة. والتعرف علي الجوانب غير اللفظية لـــدى المسترشـــد واكتشـــافها مـــن الأمور الهامة في العملية الإرشادية لعدة أســـباب منـــها:

أولاً – تعتبر السلوكيات غـــير اللفظيـــة الصـــادرة عـــن المسترشـــدين أدلة على انفعالاتـــهم .

ثانياً – تعتبر السلوكيات غـــير اللفظيـــة الصـــادرة عـــن المسترشـــدين جانباً من تعبيرهم عن أنفســـهم.

فنية الإنصات وأهميته في المقابلـــة التشـــخيصية :

فنية الإنصات قرين لفنية الصمـــت يقـــوم بـــها المرشـــد بســـمعه وبصره بل وبقلبه وعقله ، ليؤكد علي مـــدى اهتمامـــه واســـتيعابه لمـــا يقول وترجع أهمية ذلك إلـــي :

- شعور المسترشد بالارتياح وتقبلـــه لشـــخصيته .
- تشير إلى احترام المسترشد الأمر الذي يجعلـــه يعـــبر عـــن نفســـه دون مقاطعة أو تدخـــل .

- الاهتمام بحال المسترشد مما يدعم قناعته بإمكانية مساعدة المرشد له.
- تحقيق التغذية الراجعة من خلال ترديد عبارات المسترشد.
- معرفة رؤية المسترشد لحالته ونظرته المستقبلية.

فنية الصمت المتبادل :

عكف كثير من الباحثين على تحليل دلالات الصمت المتبادل بين المرشد والمسترشد فقد يصمت المرشد عندما يتحدث المسترشد والعكس وقد يكون لذلك دلالات أهمها:-

- قد يدرك المرشد المبتدئ أن صمت المسترشد مضيعة للوقت في حين أنه التقاط للانفاس وترتيب للأفكار فيكون حديثه لزوم الفجوة التي أوجدها صمت المسترشد.
- قد يشير الصمت إلي عجز وحيرة المسترشد وعجزه أو افتقاره إلي ما يريد أن يخبر عنه.
- قد يعبر الصمت عن مدى تشبع المسترشد ومقاومة الاسترسال في الحديث.
- قد يدل علي مدى تشكك المسترشد في إمكانية مساعدة المرشد له.
- قد يصمت المسترشد تمهيداً ليبدأ الآخر بالكلام.

- خبرة المرشد تجعله يقدر فترة الصمت اللازمة لترتيب الأفكار والمبادرة بالحديث.

- صمت المرشد يمكن المسترشد من التفكير والاستبصار.

كيف يتعامل المرشد مع السلوك غير اللفظي للمسترشد :

هناك خمس طرق مفيدة لأنها تمثل أساليب العمل مع المسترشد بطريقة غير لفظية ، وهذه الطرق الخمس هي :

١ - التأكد من تطابق السلوك اللفظي والسلوك غير اللفظي للمسترشد في ضوء المهارات والإرشادات المتاحة.

٢ - الملاحظة أو الاستجابة للفروق بين الرسائل اللفظية وغير اللفظية.

٣ - الملاحظة أو الاستجابة للسلوكيات غير اللفظية عندما يكون المسترشد صامتاً لا يتكلم.

٤ - ركز علي السلوكيات غير اللفظية لتغيير محتوى المقابلة.

٥ - لاحظ التغيرات في السلوك غير اللفظي للمسترشد والذي حدث في المقابلة أو خلال سلسلة من الجلسات.

٢ - السلوك غير اللفظي للمرشد :

من المهم للمرشد أن يولي اهتماماً لسلوكه غير اللفظي لعدة أسباب منها :

أولاً : إن بعض السلوك غير اللفظي للمرشـدين يفسـر العلاقـة بينـهم وبين المسترشدين ، مـن خـلال الاسـتجابات الإيجابيـة التـي يمكـن أن يبعث بـها المسترشـد مـن خـلال السـلوك غـير اللفظـي .

ملء السنابل تنحني بتواضع والفارغات رؤوسهن شوامخ

ثانياً : كلما ازداد استخدام المرشد للسـلوكيات غـير اللفظيـة الفعالـة ازدادت نظرة المسترشد له على أن لديه الخـبرة والـتروي .

قَدْ يُدركُ المُتَأَنّي بَعْضَ حَاجَتِه وَقَدْ يَكُونُ مَعَ المُسْتَعجل الذَّلل

ثالثاً : توفر الاستجابات غير اللفظية الكثير من الوقـت وتفتـح البـاب لمزيد من الفهم المتبـادل .

مدى فاعلية قائمة المقابلة التشخيصية في تشخيص الاكتئاب لـدى عينة من المراهقين :

إن الاهتمام بتصنيف الاضطرابـات النفسـية لـم يبـدأ إلا فـي وقت قريب وكان هذا الاهتمام ينصب على الكبـار بينمـا كـان مجـال الاضطرابـات النفسـية للطفـل والمراهـق يـدور حـول المقارنـة باضطرابات الكبار ، ومن اسـتعراض الدراسـات والبحـوث النظريـة والكلينيكيـة التـي تنـاولت الاضطـراب الوجدانـي لـدى الطفـل والمراهقين وجد أن (٥٠%) من الحالات تـم تشـخيصها علـى أنـها اضطرابات الاكتئاب الذي يرتبط لدى المراهقيـن ببعـض الصعوبـات الدراسية والسلوكية والاجتماعية ، ويـأتي أهميـة دور المدرسـة فـي

التشخيص المبكر ووضع خطط البرامج العلاجية التي تساعد على منع تزايد الاكتئاب لدى المراهقين في المقام الأول. وتوجد ثلاث طرق مختلفة لتشخيص الاكتئاب لدى الأطفال والمراهقين وهي :

- **الطريقة الأولى :** والتي تعتمد على المقابلة الكلينيكية وهذا يتطلب من الكلينكي أن يكون على درجة عالية من التعامل مع بعض مظاهر وأعراض الاكتئاب ومدى ارتباطها بظهور بعض الاضطرابات الأخرى .
- **الطريقة الثانية :** والتي تعتمد على القياس الإحصائي من خلال تطبيق مقاييس الاكتئاب ، وهذه المقاييس اعتمدت على المقاييس المصممة لقياس الاكتئاب لدى الكبار .
- **الطريقة الثالثة :** والتي تعتمد على جمع المعلومات من خلال إجراء مقابلة شخصية يتم فيها تطبيق قوائم الشخصية وكذلك التقارير الذاتية وهي تجمع بين الطريقتين الأولى والثانية .

وبعض الدراسات تقدم قائمة لتشخيص الاكتئاب لدى الأطفال والمراهقين وهي قائمة المقابلة الشخصية للاكتئاب Diagnostic Interview Schedule for Depression (DISD) التي تعتمد على الجمع بين القياس الإحصائي والتشخيص الإكلينكي .

تعريف الاكتئاب :

الاكتئاب هو الشعور بالحزن والتشاؤم والإحساس بالفشل والشعور العام بفقدان الاستمتاع بالحياة ويصاحب ذلك مجموعة

من الأعراض المتعددة وهو حالة من الكآبة واليأس والقنوط ونقصان الحيوية والنشاط ، وقد يحدث بصورة خفية دون حدوث تأثيرات طويلة الأجل ، إلا أن الاكتئاب الشديد يعتبر مشكلة صحية ونفسية خطيرة ويحدد الاكتئاب بأنه أحد الاضطرابات الوجدانية التي تتسم بحالة من الحزن الشديد وفقدان الحب والأمل والشعور بالوحدة وكراهية الذات والشعور بالفشل وتشتت الذاكرة ونقص الفاعلية العقلية .

كما أن السمة الأساسية في الاكتئاب إما مزاج كدر أو فقدان المتعة والاهتمام في كل الأنشطة المعتادة، ويصاحب ذلك الشعور بالذنب وصعوبة التركيز وفقدان الشهية للطعام وتغير في الوزن بالزيادة أو بالنقصان وأفكار حول الموت والانتحار. وفيما يلي عرض لبعض المظاهر والأعراض الاكتئابية :

الحزن – التشاؤم – الإحساس بالفشل – عدم الرضا – توقع العقاب – مقت الزمن – لوم الذات – البكاء – حدة الطبع – الانسحاب الاجتماعي – التردد وعدم الحسم – تغير الفكر عن المظهر الجسمي – عجز عن العمل – الأرق – سرعة الإحساس بالإجهاد – فقدان الشهية للطعام – فقدان الشهوة الجنسية – فقدان الوزن – الانشغال بصحة البدن – الأفكار الانتحارية.

إجراءات الدراسة :

أولاً: العينة : انقسمت العينة إلي قسمين طبقاً لأهداف الدراسة.

العينة الأولى :

للتأكد من مدى فاعلية قائمة المقابلة التشخيصية للاكتئاب في التشخيص فقد تم اختيار عينة من المرضى الذين يعانون من أعراض ومظاهر الاكتئاب قوامها (٣٠) طالبا وطالبة (٢١ ذكور - ٩ إناث) من طلاب الجامعة تتراوح أعمارهم بين (١٦-١٨) سنة ممن يترددون علي مكتب الإرشاد النفسي بمعهد العلوم الإسلامية والعربية بإندونيسيا وكذلك ممن يترددون علي قسم الصحة النفسية بإحدى كليات التربية بمصر علي مدار عام دراسي كامل، وقد تم اختيار عينة من العاديين بلغت ٣٠ طالباً وطالبة لهم نفس خصائص عينة المرضى .

العينة الثانية :

قارنت بين طلاب مصر وطلاب إندونيسيا في مظاهر وأعراض الشخصية الاكتئابية حيث تم اختيار عينة إندونيسية من طلاب أقسام اللغة العربية والشريعة الذي يتحدثون اللغة العربية بطلاقة وبيانها كالتالي:

حجم العينة الإندونيسية

اسم الجامعة	طلبة		طالبات		المجموع
	عدد	متوسط عمري	عدد	متوسط عمري	
جامعة شريف هداية الله	٢٦	١٧,٢٥	٨	١٧,٥٢	٣٤
الجامعة الإندونيسية	٢٠	١٧,٤٧	١٨	١٧,٩٦	٣٨
معهد العلوم الإسلامية والعربية	٣٨	١٧,٦٩	–	١٧,٩٨	٣٨
	٨٤		٢٦		١١٠

أما بالنسبة للعينة المصرية فقد تم اختيارها من طلاب السنة الأولى بكلية التربية وبيانها على النحو التالي :

حجم العينة المصرية

القسم	طلبة		طالبات		المجموع
	عدد	متوسط عمري	عدد	متوسط عمري	
قسم اللغة الإنجليزية	٢٣	١٧,٥٢	٢٠	١٧,٣٦	٣٤
قسم اللغة العربية	٢٩	١٧,٦١	٥	١٧,٤٩	٣٤
شعبة التعليم الأساسي	٢٣	١٧,٤٧	١٠	١٧,٣٥	٣٢
	٧٥		٣٥		١١٠

ثانياً: أدوات الدراســـة :

قائمة المقابلات التشخيصية للاكتئاب :

Diagnostic Interview Schedule for Depression (DISD)

تُعد هذه القائمة إحدى الأدوات الهامـــة فـــي تشـــخيص الاكتئـــاب كأحد الأمراض النفسية لـــدى الأطفـــال والمراهقيـــن مـــن عمـــر (٦-١٨) سنة. وتعد هذه القائمة مقابلـــة إكلينيكيـــة ذات قيمـــة فنيـــة عاليـــة تستخدم مع الأطفال والمراهقيـــن وكذلـــك مـــع الآبـــاء عندمـــا تعـــذر مقابلة الأطفال وهذه المقابلة تقـــدم معلومـــات قيمـــة عـــن المشـــكلات الانفعالية والمزاجية والاجتماعية والســـلوكية للأطفـــال والمراهقيـــن.

بنود قائمة المقابلات التشـــخيصية :

تتكون القائمـــة مـــن خمســـة بنـــود تمثـــل محكـــات تشـــخيص الاكتئاب لدى الأطفال والمراهقين وهي كمـــا يلـــي :

١ - البيانات أو المعلومات العامـــة :

وتشمل : التقارير الطبية - مقابلة الوالديـــن - الأســـاتذة أو مـــن يتعامل مع الحالة - كالأصدقاء أو الأقـــران - ملاحظـــات أخـــرى.

٢ - تشخيص الاضطرابـــات الوجدانيـــة :

يشمل الاكتئاب الأساســـي والـــذي يتمثـــل فـــي اليـــأس والســـأم والحـــزن والأرق والإحســـاس بالفشـــل وفقـــدان المتعـــة بالأشـــــياء والإحساس بالذنب والإحبـــاط.

٣ - تشخيص الاضطرابات السيكوسوماتية :

الاضطرابات الجسمية التي ترجع إلي أسباب نفسية ومنها فقدان الشهية للطعام – الاضطراب في النوم – كالأحلام المخيفة والمزعجة والكوابيس – نقص الوزن – زيادة الوزن – الإحساس بالتعب والإجهاد – عدم القدرة علي الاتزان والتآزر الحركي.

٤ - تشخيص الاضطرابات السلوكية :

يشمل النماذج السلوكية السيئة ومنها العدوانية – صعوبة الانتباه – سرعة الغضب – العزلة الاجتماعية – صعوبة التفكير – النشاط الزائد – التردد في اتخاذ القرار.

٥ - تشخيص اضطراب التفكير :

يشمل ذلك الأفكار غير العقلانية لمجموعة من المعتقدات لا تقوم على دليل عقلي فتتعارض مع بديهات الحياة ويصحبها اليأس من الحياة – التفكير في الموت – التفكير في الانتحار – محاولات الانتحار – سوء استخدام العقاقير – الإدمان ، وتضاؤل قيمة الذات وتدني مكانتها الاجتماعية ، وهذا يقود إلى المعاناة من مشاعر الإثم والاكتئاب .

كم تكون الحياة قاسية حين تحكم بقوة علي بعض البشر الذين حرمتهم الطبيعية من كل مشاعر الحياة والدفء والحياة.

تطبيق القائمة :

تطبق القائمة بصورة فردية أو جماعية، ويتم ذلـــك فـــي خمـــس جلسات بواقع جلسة واحدة يومياً ومـــدة كـل جلسـة سـاعة واحـدة، ويقوم بالتعليق أخصائي أو مرشد نفســـي بعـد التدريـب علـي هـذه القائمـة .

تقدير الدرجـات :

يختار المسترشد إجابة واحدة لكل عبارة مـــن عبـارات القائمـة ويتم تقدير الدرجات كما يلـــي:-

- الإجابة (نعم) توضح وجود العرض بشدة وتعطي الدرجة (٢).
- الإجابة (أحياناً) توضح احتمال وجود العرض وتعطي الدرجة (١).
- الإجابة (لا) توضح عدم وجود العرض إطلاقـــاً وتعطـي الدرجـة (صفراً).

ويتم تحديد درجات المسترشد من خـــلال جمـع الدرجـات لكـل بند من بنود القائمة الخمســـة .

النتائج :

تؤكد نتائج الدراســـة :

أولاً : فاعلية قائمة المقابلة الشخصية فـــي تشـــخيص الاكتئـاب لـدى المراهقين ، حيث أنـــها تتضمـن بنـود تغطـي الاضطرابـات والأعـراض الاكتئابيـة المميزة للاكتئـاب عنـد المراهقيـن والممثلـة فـي الاضطرابـات الوجدانيـة والاضطرابـات

السيكوسوماتية والاضطرابات السلوكية واضطرابات التفكير ومما يؤكد فاعليتها أيضاً أنها تجمع بين القياس الإحصائي أو السيكومتري المتمثل في تحويل استجابة المفحوص إلي درجات وبين التشخيص الإكلينيكي المتمثل في المقابلة الكلينيكية لتشخيص الاكتئاب وشدته والاضطرابات والأعراض المميزة للاكتئاب، وتتضمن أسئلة متعددة لتحديد مدة الشعور بالاكتئاب وفترات الشعور بأعراضه بينما في المقاييس الأخرى للاكتئاب فهي تحتوي علي سؤال واحد فقط لقياس عرض من أعراض الاكتئاب. مع مراعاة أن خبرات الطفولة المتعلقة بفقدان شئ ما وهو ما يعرف بالخبرات السابقة والخبرات اللاحقة والتي تسبق ظهور أعراض الاكتئاب.

ثانياً : أن الأعراض الاكتئابية المميزة للعينة المصرية تتمثل في اليأس والإحباط والفشل، والشعور بعدم الأهمية، وظهر ذلك واضحاً من خلال استجابات طلاب العينة المصرية علي أسئلة القائمة ومنها وجود فترات طويلة للشعور باليأس والسأم قد يمتد إلي ستة أشهر وكذلك قلة أوقات السعادة والمتعة والشعور بالإحباط وعدم الشعور بالأهمية، وهذا يتركز في بند الاضطرابات الوجدانية من القائمة.

ثالثاً : الأعراض الاكتئابية المميزة للعينة الإندونيسية تتمثل في الشعور بالقلق وبطء التفكير ، والتفكير في الانتحار

أومحاولات الانتحار وظهر ذلك واضحاً من خلال استجابات طلاب العينة الإندونيسية علي أسئلة القائمة ومنها الشعور بالقلق ووجود فترات طويلة للشعور ببطء التفك.. قد تستمر لمدة أسبوعين أو أكثر من أسئلة بند الاضطرابات السلوكية من القائمة. وكذلك شعور بعض طلاب العينة الإندونيسية بأن الحياة أصبح ميئوساً منها وبالتالي تكرر التفكير في الانتحار والموت وبعض الطلاب تكرر منها محاولات الانتحار لمرات متعددة وظهور ذلك من أسئلة بند ا... راب التفكير من القائمة.

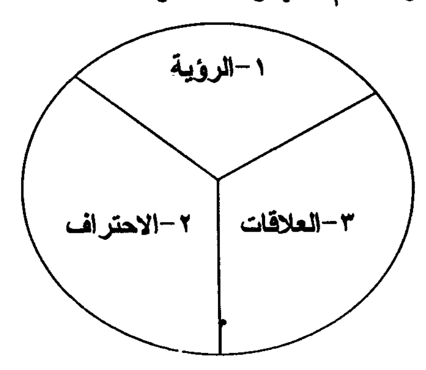
إيجابيات المقابلة التشخيصية :

- من أهم أدوات التشخيص حيث يلتقي المرشد المسترشد وجهاً لوجه.
- الحصول علي المعلومات من مصادرها الأساسية مما يتيح فهما أفضل للمشكلة .
- تعدّد الجلسات يحقق صدق المعلومات ويقلل من ذاتية المرشد.
- تناسب جميع الحالات والأعمار .
- تتيح للمسترشد التفريغ والتطهير النفسي.
- تساعد المسترشد علي التفكير بصوت مرتفع.

– سلبيات استخدام المقابلة التشخيصية :

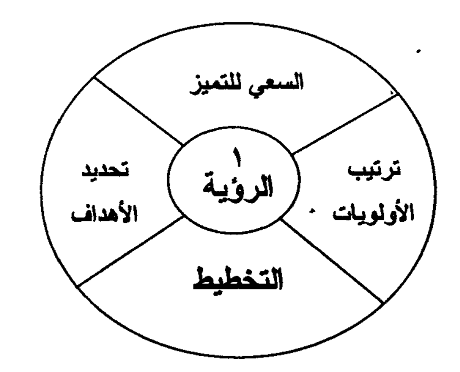
- انخفاض معامل الصدق لاختلاف الميول والاتجاهات والقدرات
- انخفاض معامل الثبات لاختلاف المزاج والحالة النفسية من وقت لآخر علاوة علي مدى حجم العينة والمشكلات الشخصية وذات الحساسية .
- خبرة المرشد خاصة البادئ علاوة علي الذاتية في استخدام أو تفسير نتائج المقابلة.
- التدخل الذاتي في النتائج ومحاولة تقليلها تعليلاً يتفق مع ما يسعي إليه المرشد.
- قد يعدها البعض غاية في حد ذاتها ، الأمر الذي يوجب إتقان المرشد لمهارات المقابلة ومنها :

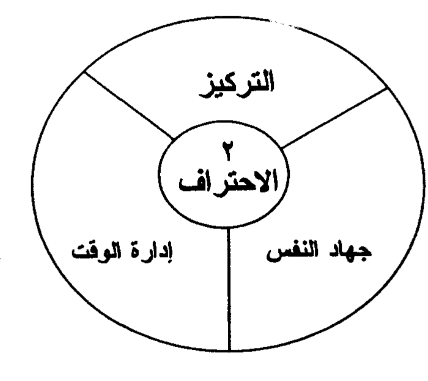
الإطار العام لمهارات المرشد أثناء المقابلة



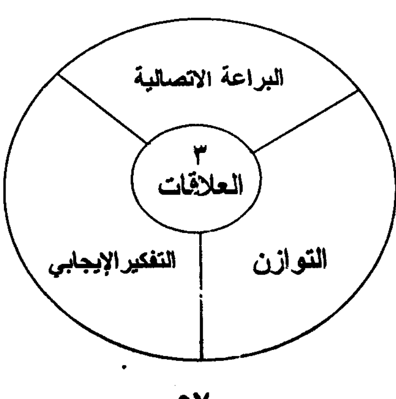
فمن جانب الرؤية هناك أربع مهارات

من جانب الاحتراف





مـن جانـب العلاقـات



دراسة الحالة case study

علي الرغم من أن دراسة الحالة من الوسائل المفضلة في التشخيص النفسي لشموليتها وموضوعيتها في جمع المعلومات ، إلا أنه لا يستخدم أسلوب دراسة الحالة مع كل فرد يحتاج إلي إرشاد نفسي، ولا يتم استخدامها إلا متى دعت الحاجة إلي دراسة متعمقة توجب الضرورة إليها، ووفقاً لحالات خاصة لا يجدى معها إلا التعرف علي كافة جوانب الشخصية وهي غالبا ما تستخدم مع الاضطرابات السلوكية الشديدة، وحالات الأفراد الجانحين وغيرها من الحالات التي تخرج عن السواء إيجابياً أو سلبياً، من مصادر متعددة وعندما نرى عدم ضرورة استخدام أسلوب دراسة الحالة مع كل مسترشد فليس معني ذلك أنها لها سلبياتها في التطبيق ولكن تحتاج إلى وقت وجهد مبذول وتكاليف لذا يفضل أن تستخدم في أضيق الحدود .

ويعرف مصطلح دراسة الحالة أو " تاريخ الحالة " Case History بأنها تحتوي علي معلومات مفصلة وبيانات عن الوضع الحالي وتاريخها حول شخص معين مغطية عددًا من سنين عمره ومشتملة علي :

١- حقائق محددة ووثائق شخصية عن المسترشد.

٢- تاريخ الأسرة وأسلوب تنشئة المسترشد.

٣- خبرات الطفولة المبكرة ومذكرات يومية.

٤- التاريخ التربوي والمــهني للمسترشــد.

٥- التاريخ الصحــي.

٦- خبرات التطور الاجتماعي والمشــكلات الســلوكيه.

٧- نتائج الاختبــارات.

٨- الاختبارات المهنيــة.

٩- الاختبارات والميول والأهدافُ والمذكــرات اليوميــة.

*** عوامل نجاح دراسة الحالة :**

١- الضرورة والحاجــة.

٢- موافقة المسترشــد.

٣- أخلاقيات الإرشــاد.

٤- الجو غير الرســمي.

٥- الحضور الاختيــاري.

٦- التنظيم ويعني التسلسل والتدرج وتبويــب المعلومــات.

٧- الدقة ويتضمــن الحــرص والتحــري خاصــة المعلومــات التــي تجمع من مصادر متعــددة.

٨- الاعتدال ويعنــي الوســطية بيــن الإيجــاز المخــل والتفصيــل الممل.

٩- الاهتمام بالتسجيل.

١٠- الاقتصاد ويعني ترشيد الوقت والجهد في الوصول إلي الهدف.

وهكذا تتناول طريقة دراسة الحالة الوصف الدقيق لمستوى الأداء العام للمسترشد في المجالات الإرشادية المتعلقة بالبيانات الأساسية بالجانب الشخصي والجانب الاجتماعي والجانب التربوي والجانب المهني من شخصيته حيث إنها تشير إلي البناء الكلي لها ودينامياتها ، ونقاط الضعف ومواطن القوة التي تتميز بها ، ومظاهر التنمية التي طرأت علي خصائصها احتمالات النمو المستقبلية لأبعادها. والتوصيات اللازمة لتعديل بنائها. وحتى يتحقق ذلك فإنها تستثمر كل المعلومات التراكمية المتجمعة عن المسترشد من مصادرها المتباينة الممثلة في السجلات الصحية والدراسية والمهنية الشاملة ، والمقابلات الإرشادية الفردية والجماعية ، ومن المقاييس والاختبارات النفسية ، ووسائل التسجيل الكتابي والسمعي والمرئي ، والتفاعلات الشخصية والاجتماعية داخل المنزل وخارجه .

ومن ثم فإن طريقة دراسة الحالة تُعد المرآة الصادقة التي تعكس الصورة التراكمية المتجمعة لجوانب الشخصية الكلية للفرد خلال ذلك الوصف الدقيق الذي تقدمه في إطار الدراسة المتكاملة المستخلصة حوله في صورة ملخصة .

وقد وضعت عدة تساؤلات هامة أمام المسترشد تسهم الإجابة عليها في تدعيم الأهمية القصوى التي يمكن تحقيقها من دراسة الحالة ، وفي وضعها في بؤرة اهتماماته من أجل مساعدته علي تخطي مشكلاته وعبور أزماته وقد وردت هذه التساؤلات علي النحو التالي :

١- ما المشكلات التي يعاني منها الفرد أو المسترشد ؟

٢- ما نوعية هذا المسترشد الذي يُعاني من هذه المشكلات ؟

٣- لماذا يوظف هذا المسترشد إمكانياته بهذه الطريقة التي يظهر عليها ؟

٤- كيف أصبح هذا المسترشد علي هذا النحو من الحالة المرضية ؟

٥- كيف يتفاعل هذا المسترشد مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ؟

٦- ما المحن التي اعترضته في حياته ؟ وما علاقة السبب بالنتيجة ؟

٧- ما هي الوسائل التي استخدمها للتغلب علي هذه المحن ؟

٨- ما الخطوات التي اتخذها من أجل الحصول علي مساعدة في حل مشكلته ؟

٩- ما وسائل العلاج الممكنة لمساعدة المسترشد في عبور أزمته ؟

١٠- ما الذي يمكن عمله من أجل مساعدة المسترشد؟

١١- ما النهاية التي يمكن أن يصل إليها المسترشد ؟

١٢- ما الاحتمالات الأقل في النجاح مع حالته؟

١٣- ما هي النتائج المتوقعة من علاجه ؟

التحليل الكيفي لبيانات التشخيص النفسي :

يعني معالجة البيانات بصورة كيفية دون تحويلها إلي أرقام حسابية أو أساليب إحصائية في ضوء الماضي والحاضر أو المدخلات والمخرجات وتصنيفها ،وتحديد ما بينها من علاقات بموضوعية ودون تحيز وهذا بسبب صعوبات أمام المرشد فهو غالباً ما يري في النتائج ما يود رؤيته وليس ما هي عليه.

التحليل الكمي لبيانات التشخيص النفسي :

وهو معالجة البيانات والمعلومات بأساليب إحصائية وأرقام حسابية ورسوم بيانية بشرط أن يضعها الباحث في مكانها الصحيح فالأعداد والرسوم لا تتكلم إلا مع فكر الباحث. (حمدي شاكر ٢٠٠٦م : ٢٤٢)

صعوبات دراسة الحالـــة :

تواجه دراسة الحالة صعوبات تعرقل مـــن ممارســتها بالمــهارة المنتظرة تتمثل فـــي :

١- عامل الوقت الذي يستنفذ فـــي جمــع المعلومـــات المكثفـــة حـــول المسترشد والذي قد يفوق الفـــترات الزمنيـــة المحـــددة للمقـــابلات الإرشادية بأكملها، الأمر الذي يجعلها بـــلا جـــدوى.

٢- المعلومات المستهلكة بســـبب تعـــذر الحصـــول عليـــها إذا كـــانت مرتبطة بخبرات الطفولـــة المبكـــرة وأحداثـــها أو بســـبب تداولـــها وتناقلها بيـــن الأفـــراد فـــي الأمـــاكن المتباينـــة وعـــبر الأزمنـــة المختلفة مما يشوبها ويجعلها موضع شك فـــي صـــدق محتواهـــا.

٣- المعلومات المجردة حول المسترشد والمســـتخدمة فـــي تشـــخيص حالته بعيـــداً عـــن مشـــاعره وأحاسيســـه وانفعالاتـــه واتجاهاتـــه، وتصوراته حول نفسه وحـــول مشـــكلاته ممـــا يجعلـــها جوفـــاء لا يرجي منها أي نفـــع.

٤- لا تكون النتائج عادة مرتبطـــة بعـــامل أو متغـــير واحـــد يمكـــن عزله بل غالباً ما تكون مرتبطة بشبكة متفاعلـــة مـــن العوامـــل .

٥- من الصعب في بعض الحالات تحديـــد العلـــة والمعلـــول .

وتمارس مهارة دراسة حالة بناء علي جـــانبين أساســـيين همـــا :

أ - تنظيم دراسة المعلومات والبيانـــات وتســـجيلها.

ب - تحليل المعلومات والبيانـــات وتفســيرها.

اعتبارات يجب مراعاتها في دراســـة الحالـــة :

يجب مراعاة عـــدة اعتبـــارات هامـــة عنـــد تنظيـــم المعلومـــات والبيانات وتسجيلها في دراسة الحالـــة مثـــل :

- الابتعاد عن استخدام ضمـــيري المتكلـــم والمخـــاطب واســتبدالهما بضمير الغـــائب .
- الابتعاد عن استخدام الجمل الطويلـــة والصياغـــة الإنشـــائية.
- عدم تسجيل مشاعر المرشد حول المسترشد علـــي أنـــها حقـــائق.
- عدم التنبؤ بحالة الفرد أو المسترشـــد مســتقبلا بنـــاء علـــي حالـــة أخرى مشابهة لفرد أو مسترشد ثـــان.
- تسجيل المشكلات الفرعية المرتبطـــة بالمشـــكلة الرئيســـية.
- تسجيل ما اقترح من خيـــارات وبدائـــل.
- الإشارة إلي أية معلومات تساعد علي حـــل مشـــكلات المسترشـــد.
- عدم وضع أسئلة تتطلب إجابات قد تشـــعر المسترشـــد بـــالحرج.

دراسة حالات لخمس من مقترفي جرائم الأموال العامة "دراسة تحليلية متعمقة" :

في هذه الدراسة عرضت أهمية دراسة خمس حالات دراسة تحليلية متعمقة لمرتكبي جرائم الأموال العامة، بعد قيامها ببحث "اتجاهات بعض شرائح من المجتمع المصري نحو المال العام وعلاقة ذلك بالقيم والانتماء" وغيرها من الأعمال التحضيرية وقامت الدراسة بتحديد المشكلة في مجموعة الأسئلة التالية التي يحاول البحث الإجابة عنها وهي:

١. هل هناك علاقة بين ارتكاب جرائم الأموال العامة وبين نظام الانفتاح الاقتصادي ، بمعنى ظهور اتجاهات جديدة لبعض شرائح المجتمع في ظل هذا النظام.
٢. هل توجد علاقة بين ما يطرأ علي القيم من تغيرات عند بعض شرائح المجتمع وبين جرائم الأموال العامة.
٣. هل هناك علاقة بين التغيرات التي حدثت في اتجاهات بعض شرائح المجتمع نحو المال العام وبين مدى الانتماء للمجتمع.
٤. هل هناك علاقة بين ارتكاب هذا النوع من الجرائم والبناء النفسي لمرتكبيها ، وما العلاقة السببية بين سلب المال والاحتيال .

عينة البحث :

خمس حالات من مرتكبي جرائم الأموال العامة حالتان رشوة وحالتان اختلاس وحالة تزوير.

أدوات الدراسة ومنهجها :

١- استخدمت دراسة بعض بطاقات اختبار تفهم الموضوع T.A.T بهدف التوصل إلي فهم أعمق لشخصية أفراد العينة. وقد استخدمت البطاقات التي تناسب غرض الدراسة والتي وافق اثنان من أساتذة علم النفس علي ملاءمتها لهدف الدراسة، وهذه البطاقات هي

3BM	4	6BM	8BM
13MF	14	18BM	17BM

وقامت الدراسة بتحليل مضمون القصص واتبعت طريقة "موراي" في التحليل وهي الطريقة التي تهتم بتحليل محتوى القصص من حيث :

أ - الحاجات التي تدفع البطل والقوى التي تنطوي عليها نفسه.

ب- الضغوط والعوامل البيئية والمؤثرات التي تؤثر في الفرد.

٢- استخدمت في هذه الدراسة مقابلة صممت لغرض هذا البحث وتكونت هذه المقابلة من ثلاثة أسئلة هي:

أ - إحنا عايشين اليومين دول في ظروف أحياناً الواحد ما بيقاش عارف الصح من الغلط ولا الخير من الشر. يا ترى بالنسبة لك إيه أكثر الحاجات إللي بينك وبين نفسك لما تفكر فيها تبقي حيران مش عارف إذا كانت صح ولا غلط.

ب - يا ترى تفتكر إيه أهم الأسباب في نظرك التـي أدت إلـي سـيادة القيم المادية في المجتمع المصـري؟

ج - يا ترى تفتكر إيه أهم الأسـباب التـي أدت إلـي انتشـار جرائـم الأموال العامـة ؟

ونعرض فيما يلي نتائج ثلاث حالات مـن الدراسـة :

الحالة الأولـى :

بيانات تتعلق بالحالة ذاتـها :

- **السـن :** ٤٠ سـنة
- **الحالة الاجتماعية :** متزوج ولـه أولاد
- **التعليـم :** تعليم عال (مدير أحـد البنـوك)
- **نوع الانحـراف :** رشـوة

بيانات تتعلق بالظروف الاجتماعيـة والاقتصاديـة والعلاقـات الأسرية للحالة في المراحل المبكـرة:

- **مهنة الوالد :** من ذوي الأملاك. - **دخل الأسرة :** كبير .
- **علاقة الوالدين ببعضهما :** انفصال (الأب متزوج عـدة مـرات)
- **معاملة الوالدين للحالة في المراحل المبكـرة:** إهمـال .

استجابات الحالة الأولى علي T.A.T

3BM : واحدة نايمة منظرها لابس ملابس ست وجزمتها باينة ... أو يمكن يكون راجل ضايع ومالوش أهل ولا اصحاب وبيفكر ينتحر بالمسدس.

4 : واحد بيحب مرات واحد وهي بتحرضه وتقوله له هات فلوس وقال لها بتحبي الفلوس ومبتحبيش حد لأنه متأكد أنها لا تحبه .

6BM : الراجل ده ارتكب حاجة مش كويسة وقلب أمه غضبان عليه. وهو حزين ومهموم بيقول لها أنت السبب في اللي جرالي لأنك ما بتحبيش، أنا ماشي ومش هاتشوفيني تاني.

8BM : الولد ده وهو صغير شاف حلم – عصابة وزعيمها – وكان نفسه يبقي زعيم العصابة يمسك السلاح ويعمل إللي عايزه ويسيطر علي اللي حواليه، ولما كبر نفذ الحلم، ولكنه بيندم لأنه خسر كل حاجة والبوليس هو إللي اعتدى عليه وضربه بالرصاص.

13MF : واحد واقف بيعيط علشان متضايق أنه خان صديقه ومش عارف يعمل إيه لكنه علشان صاحبه مرضاش يشترك في الشغل إللي يكسبهم المال .

14 : واحد واقف في الشباك منتظر لما يواصلوا علشان يبدأوا شغلهم لكن البوليس محاصر المكان كله.

18BM : راجل سكران عـايز ينسـي همومـه وينتحـر فـي النيـل بالليل لأنه فقد احترام الناس وهو اللي كـان عـايز يكسـب كـل حاجة المال والجاه والشهرة لكن البوليـس أنقـذه.

17BM : شاب يحاول الهرب من البوليس ويشـعر بخـوف شـديد.

استجابات الحالة الأولى علي المقابلة :

أ) صحيح اليومين دول الواحد ما بيبقاش عارف الصـح مـن الخطـأ لكن إغراء المال وسيطرته علي العقول والنفـوس يجعـل النـاس تحلل الحرام فكيف يستطيع الإنسان أن يقاوم فكـره رفـض مبلـغ خمسـين ألـف جنيـه مقـابل تسـهيل بعـض الأمـور لبعـض الأشـخاص.

ب) الانفتاح الاقتصادي من أهم أسباب تصـدر القيـم الماديـة.

- كذلك من أسباب سـيادة القيـم الماديـة غـلاء المعيشـة، فمرتـب الوظيفة لا يكفي لتغطية نفقات المعيشـة الباهظـة.
- أهمية الإنسان ومكانته أصبحت تقاس بما يملـك مـن مـال.
- إغراء المال لا يستطيع أن يقاومه إلا الملائكـة ونحـن بشـر.
- الضمير عند معظم الناس فـي اجـازة.
- حب النفس وحب المال الشديد أصبح أكثر ما يميز هذا العصر ، ولو أنه بالنسبة لي شعرت بندم شديد بعد أخذي لهذا المبلغ .

ج – الأسباب التي أدت إلي انتشار جرائم الأمـوال العامـة:

- الرغبة في الكسب السريع ، الأمر الذي يحدث أثراً في العالم الخارجي .
- ما فيش حد قلبه علي الآخرين .
- الأمانة والشرف وتحمل المسئولية كلها صفات انتست عند بعض الناس .
- ما فيش حد من الأغنياء بيفكر في الموت لأن الحياة فيها متع كثيرة خصوصاً لمن يملك المال والثروة.

تحليل محتوى استجابات T.A.T

3BM : إحساس البطل بالضياع وافتقاده للسند الاجتماعي والسند الأسري بالإضافة إلي انحراف للجنس "الذكورة مختلطة بالأنوثة في أعماقه".

4 : قصة إجرامية يظهر فيها اضطراب العلاقة بالموضوع " اضطراب العلاقة بالمرأة " الحب من جانب واحد بالإضافة إلي اضطراب علاقته بالآخر الصديق الذي يخون.

6BM : إحساس البطل بأنه منبوذ وينتقد مشاعر الحب من أقرب الناس إليه " الأم" يعاني من الإحباط والشعور بالإثم.

8BM : قصة إجرامية يتوحد فيها المفحوص مع البطل يتضح من هذه الصورة حاجة البطل إلي السيطرة والعدوان وهو يعاني من ضغوط عدوان المجتمع عليه.

13MF : يتضح من هذه القصة اضطراب العلاقة بالجنس واضطراب العلاقة بالآخر والإحساس بالندم والشعور بالإثم، والإحباط.

14: قصة إجرامية وخوف دائم من اعتداء المجتمع عليه.

18BM : قصة تدور حول موضوع الجريمة وإحساس الخوف يسيطر علي البطل الذي يتوحد معه المفحوص.

17BM : إحساس دائم بالخوف من الوقوع في يد البوليس.

الصورة الكلية من تحليل استجابات المقابلة ومن تحليل محتوى استجابات T.A.T :

١- انهيار القيم عنده وهو في مقابل الحصول علي المال يرتكب أي أسلوب منحرف.

٢- ضعف الانتماء .

٣- اضطراب علاقته بالمرأة.

٤- الشعور بالإحباط والفشل والشعور بالإثم.

٥- إحساس بالقلق والخوف.

الحالة الثانيـــة :

بيانات تتعلق بحالة المسترشـــد ذاتـــها:

- **الســـــــــن** : ٤٣ سنة — **الحالة الاجتماعية** : متزوج
- **التعليــــــــم** : تعليم عالي — **نوع الانحـــراف** : اختلاس

بيانات تتعلق بـــالظروف الاجتماعيـــة والاقتصاديـــة والعلاقـــات الأسرية للحالة في المراحل المبكـــرة:

- **مهنة الوالد** : موظف . — **دخل الأسرة** : دخل متوسط .
- **علاقة الوالدين ببعضـــهما** : منفصليـــن .
- **معاملة الوالدين للحالة في المراحل المبكرة** : إهمال .

استجابات الحالة الثانية علي T.A.T

3BM : ده إنسان غلبان لأنه حزين ومحطم أهله طـــردوه مـــن البيـــت وحاسس أنه ضايع ومعنـــدوش أي مـــال ومســـتند علـــي الكنبـــة بيفكر يجيب الفلوس إزاي. عاوز يحصـــل عليـــها بـــأي وســـيلة حتى ولو سرق أهله نفســـهم.

4 : واحد واقف مع مراته وهي تقول له هـــات لنـــا فلـــوس عـــاوزين نعيش كويس أنـــا والأولاد. وتقـــول لـــه فكـــر فـــي أي طريقـــة تجيب بيها فلوس وعنده فكرة عـــاوز ينفذهـــا.

6BM: الأم مش عاوزه تشوف ابنها وقالت لــــه مـــاتجيش هنــــا تـــاني، طلب منها نقود لكنها أصرت علي ألا تعطيه واتـــــبرت منـــه.

8BM : عصابة كبيرة زعيم العصابة واقف بعصبيـــــة بيـــهدد الراجـــل النايم علشان يطلع الفلوس اللي معاه. والولد خــــايف علـــي ابـــوه زعيم العصابـــة.

13BM : واحده نايمة علي السرير بعد ما أعطاهـــا صاحبـــها حبـــوب منومه وهنا واقف بيفكر يقتلُـــــها ولا إيـــه، لكنـــه خـــايف، هيـــه عرفت سره وعاوزه تبلغ عنــــه وهـــو مـــش عـــارف يتصـــرف إزاي، خدرها لغاية لما يفكـــــر.

14: واحد بيخطط بالليل لجريمـــــة، دايمـــاً شـــغله بـــالليل علشـــان مـــا حدش يحس بيه لأنه خايف ينكشــــف ســــره. ولمـــا انتـــهي مـــن رسم خططه فتح الشباك وجد النهار طلع وكـــل النـــاس نايمـــة.

18BM : واحد ماشي في الشارع بالليل خايف بعـــــد مـــا تقـــابل مـــع العصابة اللي بيشـــــتغل معاهـــا واتفـــق معـــاهم وجـــد البوليـــس بيقبض عليه وحاسس برعب من الســــجن والفضيحـــة.

17BM : واحد البوليس بيطارده وطالع علـــي حبـــل علشـــان يختفـــي في أي شقة ، لكن البوليس أطعوا الحبل من فـــوق وبـــاين عليـــه الخوف لأنه حيقـــع.

استجابات الحالة الثانية علـــي المقابلـــة :

أ) أنا كل ما أعرفه إني عاوز فلــوس كثــيرة ولــم أفكــر أبــداً فــي الخير والشر أو الصح من الغلط، أنا كنــت عــاوز أحصــل علــي المال بأي طريقة والواحد لما بتســيطر عليــه فكــرة لا يفكــر إلا في كيفية تنفيذها فقـــط.

ب) كل الناس أصبحوا لا يهمـــهم إلا المظــاهر.

- غلاء المعيشة وأزمة المســاكن مــن الأســباب الهامــة التــي أدت إلي سيادة القيم الماديـــة.
- كذلك القيم اللي كان بيشتهر بـــها المجتمـــع زي الأمانـــة والكـــرم والتكامل تلاشت وظهر بدل منها الأنانية والطمـــع وحـــب النفـــس.

ج) انتشرت جرائم الأموال العامــــة لاعتقــاد النــاس أن المــال العــام ليس له صاحب والمال السايب بيعلـــم الســـرقة.

- كذلك بعض المسئولين الكبار نهبوا المـــال العـــام.
- فيـــه ناس كثير عندها ملايين الجنيهات ولم تتعب فـــي جمـــع هـــذه الأموال .
- مفيش حد قلبه علي المجتمع الكل عاوز يجمع فلوس وبس.
- كذلك الانفتاح الاقتصادي جعل الناس لا تفكر إلا في الكسب السريع.

تحليل محتوى استجابات T.A.T

3BM : هنا يكاد المفحوص يقدم صـــورة لذاتـــه فـــي وصفـــه للبطـــل بأنه إنسان حزين محطـــم (تعنـــي الإحبـــاط والاكتئـــاب) وهنـــا يربط هذا الإحباط والاكتئاب بأسرته، وهنـــا يتضـــح فـــي هـــذه القضية عملية الإسقاط، العيب فـــي الأهـــل والمجـــرم ضحيـــة، وهو يفكر في كيفية الحصول بأي صورة علـــي المـــال.

4 : توضح هذه القضية تفكير المفحُوص في الحصـــول علـــي المـــال، وأن هناك ضغوط أسرية تدفعـــه للحصـــول علـــي المـــال بـــأي صـــورة.

6BM : اضطراب في العلاقـــة بـــالأم، وعلاقتـــه بـــالأم كلـــها فشـــل وإحباط وإحساس بالنبذ. الحاجـــة للحصـــول علـــي المـــال مـــن العوامل المؤدية للعلاقة المشحونة بالتوتر بينـــه وبيـــن الأم.

13MF : قصة إجرامية، التفكير فـــي الجريمـــة ثـــم يـــتردد، مشـــاعر الثنائية الوجدانية والشعور بالخوف والعجز عـــن التصـــرف.

14 : التفكير في الجريمة وهنا التخطيـــط فـــي الجريمـــة يتـــم بـــالليل والإحساس بالخوف يسيطر عليـــه دائمـــاً.

18BM : قصة تدور حول موضـــوع الجريمـــة وإحســـاس بـــالخوف يسيطر علي البطل الذي يتوحد معـــه المسترشـــد.

17BM : هنا البطل يشعر دائما بالتعرض للمخـــاطر والخـــوف الدائـــم الذي يسيطر عليـــه.

8BM : هنا القصة تشير إلـي أن المفحـوص يتوحـد مـع المعتـدي ويخاف عليـه.

الصورة الكلية : من تحليل اسـتجابات المقابلـة ومـن تحليـل محتوى اسـتجابات T.A.T

١. الإصرار علي الجريمة ، وتبين ذلك من التحضير والتخطيط لها .
٢. ضعف الانتمـاء .
٣. أهميـة العلاقـة بـالوالدين وديناميـاتـها، لأننـا نجـد عنصريـن متفاعلين إحباط من قبل الوالدين يقابله جشـع المطـالب الغريزيـة وبالتالي أيضاً العجـز عـن تطويـع هـذه المطـالب لمقتضيـات الواقع. واختلال التوازن بين غريزتي الحياة وما عليـها مـن قـوة وعنفوان التشـبث بالحيـاة وبيـن غريـزة المـوت القابعـة فـي الأعماق والمحركة للسلوك الانتحاري الذي تـهتز لـه وتـهتز بـه الثوابت . نتيجة لذلك لا يكون هنـاك قـدرة علـي مبـدأ الإعـلاء والتسامي والخضوع لمبدأ اللذة. العلاقـة بـالوالدين تتـأرجح بيـن الرغبة المقنعـة فـي عقابـها ثـم الرغبـة المقنعـة فـي إيـذاء مشـاعرهم.
٤. الإحساس بالنبذ والإحبـاط والفشـل والخـوف وضغـط التعـرض للمخاطر ، وهو ما يربط بين الفاعل والواقعـة الإجراميـة .
٥. انهيار القيم كمبرر لإباحيـة الجريمـة .

الحالة الثالثة :

بيانات تتعلق بالحالة ذاتها:

- **السن** : ٢٧ سنة   - **الحالة الاجتماعية** : مطلق
- **التعليم** : تعليم عالي   - **نوع الانحراف** : تزوير

بيانات تتعلق بالظروف الاجتماعية والاقتصادية والعلاقات الأسرية للحالة في المراحل المبكرة:

- **مهنة الوالد** : ترزي .   - **دخل الأسرة** : متوسط .
- **علاقة الوالدين ببعضهما** : وفاة الأم (زواج الأب من أخرى)
- **معاملة الوالدين للحالة في المراحل المبكرة**: إهمال .

استجابات الحالة علي T.A.T

3BM : واحد نايم عنده هموم ومش لاقي صدر حنون يسأل عنه بيحلم بحاجات كثيرة نفسه يحققها لكن تحقيقها صعب وخايف يفشل.

4 : رجل وامرأة ، بتتوسل المرأة إلي الرجل أن يبقي معها لكنه يرفض توسلاتها ويقول لها أنه سيرتبط بأخرى تساعده علي تحقيق أحلامه.

6BM: ست كبيرة وغنية ضحك عليها شاب وكان كل مرة يأخذ فلوسها ويقول لها أنه سيستثمر فلوسها لكنه يضحك عليها، والمرة دي تدير له ظهرها وترفض إعطاؤه المال.

8BM : الشاب ده بيفكر أنه لو اشترك في عصابة وفكر أنه يخونهم سيكون مصيره كده أو يمكن عصابة البوليس بيطاردها وأصيب أحد افرادها برصاص البوليس وبيحاولوا إنقاذه.

13ME : واحد انتقم من الست دي اعتدي عليها لأنها رفضت الزواج منه لأنها تريد واحد ثاني غني.

14 : واحد بيفكر في وقت متأخر من الليل مش عارف ينام، وهو قلق خايف أمره ينكشف، فتح شباك الحجرة وجد النهار طلع.

18BM : هنا الراجل ده مسجون جوه نفسه دائماً خايف يمكن يكون بيحلم ويمكن يكون ده حقيقة، البوليس قبض عليه يقاوم البوليس عاوز ينتحر علشان خايف الفضيحة والدنيا سوده أمامه.

17BM : هنا باين خالص إن فيه شاب بيطارده البوليس والشاب ده عاوز يهرب بالحبل لكن الحبل باين عليه انقطع والشاب حيتمسك.

استجابات الحالة علي المقابلة :

أ) منذ فترة أصبحت تختلط عندي الأمور حيث اختلط عندي الوحش والكويس، فأنا أشعر بغدر الأصحاب وعدم الثقة في الأشخاص الذين يحيطون بي كما أصبحت لا أستطيع التمييز بوضوح وبشكل قاطع بين الخير والشر.

- زمان كنت أتردد في الانتقام من أي إنسان أساء لي، لكن الآن أصبح طريق الانتقام سهل عندي

- الناس نفوسها تغيرت وأصبحت الصداقة بقدر ما تحققه من منفعة تحقق مشكلات .

ب) في نظري سادت القيم المادية لاختفاء القيم الروحية.

- لم يعد الإنسان يشعر بالثقة أو الأمان في من حوله ، والمال هو الشيء الوحيد الآن الذي يحقق الأمن والأمان.

- بالمال يستطيع الإنسان أي يشتري كل شئ حتى ضمائر الآخرين .

- كذلك بالمال يستطيع الإنسان الحصول علي المرأة التي يتمناها .

ج) الأسباب التي أدت إلي انتشار جرائم الأموال العامة إن معظم الناس تعتبر أن المال العام ليس له صاحب ، ولا توجد رقابة كافية لحماية مال الدولة.

- أصبح السائد أن الإنسان الشاطر هو الذي يتمكن من الحصول علي أكبر قدر من المال بأسرع ما يمكن.

- كثير من الناس حصل لهم ثراء فاحش بطريقة غير مشروعة ويحترمهم الآخرون بسبب ما يملكون من ثروة.

- في هذا الزمن يستطيع الإنسان أن يشتري كل شئ بالمال حتى الذمة يمكن شراءها .

تحليل مستوى استجابات T.A.T

3BM : قصة يظهر فيها الحرمان من الحنان والحاجة إلي الطموح يصاحبها خوف من الفشل.

4: قصة يظهر فيها غدر الرجل بالمرأة ومحاولة إتيانها كرهاً .

6BM : قصة يظهر فيها الرغبة في الحصول علي المال بأي صورة حتى ولو كانت غير مشروعة.

8BM : قصة إجرامية يظهر فيها التفكير في خيانة رفاق السوء.

14MF: قصة جنسية فيها عنصر الاغتصاب والمجرم في هذه القصة ربط ديناميات الجنس بديناميات الجريمة وجعل البطل في قصته لا يحيا حياة جنسية بوصفها جنسية كعامل معجل وإنما بوصفها تعبيراً عن الجانب العدواني.

14: قلق وخوف وإحساس بعدم الأمان.

18BM: البطل هنا يتعرض لمخاوف شديدة تشير إلي عدم النضج النفسي وحالة اكتئاب ومحاولة للهروب من المشاكل بالانتحار.

17BM : قصة يتضح فيها الجريمة وخـوف مـن الوقـوع فـي يـد البوليـس.

الصورة الكلية من تحليـل اسـتجابات المقابلـة ومـن تحليـل محتوى اسـتجابات T.A.T :

١. أهمية العامل المادي في حياة البطل.

٢. الإصرار علي الجريمة ويستوي عنده كل شيء فيترك الأمور للأقدار.

٣. اضطراب علاقته بالمرأة. ٤. غدر الرجل بالمرأة.

٥. شعور البطل بأنه إنسان فاشل. ٦. يعاني البطل من نوبات اكتئاب.

٧. عدم المبالاة بالنتيجة يعني قبولها أو اتجاه الإرادة إليها .

احتياطات يجب علي المرشـد مراعاتـها :

- ألا يقتحم خصوصية المسترشد ولا خصوصيـة أسـرته.
- ألا يكشف تقارير التشـخيص النفسـي عـن هويـة المسترشـد إلا بعد موافقتـه.
- ينبغي أن تحفظ الملفات التراكمية عـن إطـلاع الفضوليين.
- يفضل استخدام ترميز للوثـائق وأسـماء المسترشـدين بـدلاً مـن معلومات تسهل قراءتـها.
- يحق للمسترشدين الإطلاع علي النتائج شريطة عـدم الوقـوع فـي تناقض مع قاعدة السـرية.

- يتوقع من المرشد الاتصاف بالنزاهة العلميــــة الكاملــة.

- مهما جاءت النتـــائج مخيبــة للآمـــال ينبغـــي نقلـــها بأمانـــة دون تزييف ولو بأدني حـــد.

الاختبارات النفسية

الاختبار أداة من أدوات القياس المنظمة اللازمة للمقارنة بين وحدات معينة بشأن خاصية محدودة (محمد عاطف غيث وآخرون ١٩٨٦: ٤٨٥) ونخلص بان الاختبار أداة للحصول على معلومات تساعدنا في اتخاذ القرارات بشأن موضوع الاختبار.

تبدو الاختبارات النفسية مجموعة من الأسئلة المطبوعة غالباً جذابة للغاية عند الشخص العادي الذي قد يكون قد سبق له التعرض في إحدى المرات لموقف الإجابة على اختبار ونتيجة لتناول قدر محدود وغير علمي من المعلومات العامة عن الذكاء وقياسه أو الشخصية وسماتها في وسائل الإعلام غير المتخصصة وهو نوع من المقابلة المقننة ، يقدم بعض الناس على محاولة استخدام هذه الاختبارات بأنفسهم ، مع معارفهم أو أصدقائهم ، ويتجاوزون ذلك إلي تقديم التفسيرات أو تصنيفات السلوك أو أشكال الأداء المختلفة ، ويمثل هذا العمل قدراً من الخطورة التي لا يستهان بها لا من حيث إفادة صدق هذه الاختبارات فقط، ولكن من حيث ما يمكن أن يؤدي إليه هذا الاستخدام من نتائج سيئة للأفراد الذين يتلقون معلومات وتقارير خاطئة وغير علمية عن سلوكهم وقدراتهم وتوافقهم ويستخدم بعض الباحثون كمرادف للاستخبار قائمة التقرير الذاتي أو التقدير الذاتي .

وتبلغ هذه المخاطر أقصاها عندما يستخدم الاختبارات أشخاص غير متخصصين ممن سبق لهم دراسة قدر محدود من علم النفس سواء تضمنت دراستهم القياس النفسي وقواعده وأساليب استخدام الاختبارات أم لم تتضمنها، فمثل هؤلاء الأشخاص يستخدمون الاختبارات مصحوبة بإيحاء من جانبهم بالتخصص والتمكن وأحياناً ما تلجأ الهيئات والمؤسسات والشركات لاستخدامهم في هذا المجال نتيجة لعدم التمييز الدقيق بين حدود التخصصات ، وغالباً ما يكون كل ما يملكه هؤلاء الأشخاص من معلومات عن الاختبارات هو الاسم وما تقيسه ومفاتيح تصحيحها، المحدد سلفاً ويترتب علي استخدامهم لهذا القدر الضئيل من المعلومات واستحواذهم علي الاختبارات وتوليهم بحكم وظائفهم مهمة تطبيقها قرارات مصيرية، تبدأ من تعيين متقدم إلي وظيفة أو منع ترقية عن مستحقيها، أو التوصية بإدخال مفحوص لإحدى المستشفيات النفسية ، وجميعها قرارات ذات خطورة تنتج دائماً عن استخدام الاختبارات بواسطة غير المختصين ، ولهذا فمن الضروري – وهو ما يحرص عليه الأخصائي النفسي دائما – حجب هذه الاختبارات عن غير المختصين سواء أكانوا أصدقاء أو زملاء أو رؤساء.

احتياطات عند وضع بنود الاختبار:

- أن تكون البنود قصيرة بحيث لا تزيد عن عشرين كلمة تقريباً .
- عدم استخدام مصطلحات فنية قد لا يفهمها المسترشد.

- من الأخطاء الشائعة غمــوض بعــض البنــود وانخفــاض قدرتـــها علي التميـيز.
- عدم استخدام بنود تسأل عن معــــاني نــادرة الحــدوث فــي بيئــة المسترشــد.
- يفضل عدم كتابة اسم الاستخبار الحقيقـــي علـــي أوراق الأســئلة.

خطوات أعداد الاختبـــار :

- تحديد أهداف المحتوى سواء بشكل عام أو بشكل سلوكي محدد .
- تحديد نوع المعلومات التي يرغب الباحث فـــي الحصـــول عليـــها.
- إعداد قائمة بأبعاد الموضــــوع .
- تحديد شكل الأسئلة والاســـتجابات وتبويبـــها.
- تحديد الوزن النسبي لأبعـــاد الموضـــوع .
- اختبار الاستمارة قبل تعميمها علـــي المسترشـــدين.
- تنظيم الاختبار في صورتـــه النهائيـــة.

واجبات المرشد ومسئولياته في إعطــــاء الاختبـــار:

١- التدريب علي إعطاء الاختبــــار:

من الاختبارات ما يســـهل إعطـــاؤه فــلا يحتــاج إلـــي تدريـــب خاص للمسترشد، ومنها ما يحتـــاج إلـــي تدريـــب ومـــران قــد يمتــد بضعة شهور. والاختبارات الفردية بصفة عامـــة تحتــاج إلـــي تدريـــب

أكثر من الاختبارات الجماعية، وإن كانت هناك بعض الاختبارات الجماعية التي تتطلب عناية كبيرة في إعطائها.

وكذلك فإن الاختبارات الإسقاطية تحتاج إلي تدريب خاص قد يصل في بعض الجامعات إلي الحصول علي دبلومة متخصصة فيها، وهو ما لا تحتاجه الاستخبارات أو الاستبيانات، وتحتاج المقابلة أو الملاحظة تدريباً متخصصاً لا تحتاجه بعض وسائل التقرير الذاتي.

٢- ألفة المرشد بالاختبار :

من الضروري أن يعرف المرشد الاختبار الذي سيستعمله، بل ويألفه إلي أبعد درجة ممكنة، إذا كنا نهدف إلي تحقيق عملية اختبار دقيقة منصفة. ومما يساعده علي هذه المعرفة والألفة أن يقرأ كراسة التعليمات التي تصحب الاختبار عادة بعناية وأن يلتزم بما فيها التزاماً تاماً.

٣ - الالتزام بالاتجاه العلمي :

علي المرشد أن يلتزم اتجاهاً علمياً محايداً أثناء عملية الاختبار ، ذلك لأن المختبر أو المرشد غالباً ما يكون مهتما بالمفحوصين ، وقد يميل إلي أن يراهم يحسنون صنعاً في الاختبار الذي يعطيهم إياه ، فينزع إلي أن يساعدهم بنية حسنة ، بطريق مباشر أو بطرق خفية ، وهذا أكثر حدوثاً في مواقف الاختبارات الفردية.

ولا شك أن مما يساعد علي هذا أن يلتزم المختبر أو المرشد بالتعليمات المصاحبة للاختبار، فإذا ذكرت التعليمات مثلا أن سؤالاً ما يكرر مرة واحدة في أي ظرف من الظروف فلا يكرره المختبر أكثر من مرة واحدة في أي ظرف من الظروف. ومن المهم بالنسبة للفاحص أن يجعل هيئته وسمته وتعبيرات وجهه وإشاراته غير كاشفة. علي أن يعطي هذا المسترشد إحساساً بأن المختبر لا يكترث به، بل لابد أن يحرص المختبر علي أن يوحي للمفحوص ويؤكد له في صمت اهتمامه بكل ما يقول.

٤- المحافظة علي العلاقة بين المرشد والمسترشد :

إذا كان مطلوباً من المسترشد أن يظهر أفضل ما عنده في الاختبار أي أنه ينبغي أن يظهر باستمرار رغبته في التعامل مع المختبر أو المسترشد فإنه من الضروري أن تقوم علاقة إنسانية تتسم بالاطمئنان والثقة والقبول المتبادل بين طرفي هذه العملية - الاجتماعية في اساسها - أي علاقة المسترشد والمختبر. وليست هناك قواعد محددة ولا نصائح تتبع لإقامة ذلك النوع من العلاقة بين المرشد والمسترشد، ولكن يمكن القول بصفة عامة أن الشخص الذي يألف الناس ويألفونه والذي يوحي بالثقة والطمأنينة في نفوس الآخرين ، يستطيع أن يجد من الوسائل ما يساعده علي إنشاء تلك العلاقة.

٥ - اختيار الاختبار الملائم للمسترشدين :

من الممارسات السيئة والخطيرة أن يعطي المرشد للمسترشد اختباراً للقدرة مثلا لا يناسبه ثم يؤدي فيه أداء سيئاً لأسباب غير مرتبطة بالأداء الاختباري ذاته ، فاختبار المتاهة مثلاً لا يجب أن يعطى لمسترشدين يعانون من نقص في التحكم في حركات اليد، وبالمثل لا يجب أن يعطي اختبار الميول المهنية يلائم طلاب الجامعات لطلاب مرحلة التعليم الأساسي ما لم يكن قد أجرى تقنين جديد له يؤكد صلاحيته للمستوى التعليمي الجديد، ويشمل ذلك بالطبع التأكد من أن تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي يفهمون تعليماته وأسئلته .

٦ - استثارة دوافع المسترشدين لأخذ الاختبار :

إن الشخص الذي نختبره لابد أن يهتم بنتائج الاختبار الذي يعطي له وأن تكون لهذه النتائج قيمة عنده ففي القياس النفسي - الذي يختلف عن القياس المادي - نجد أن المسترشد يضع نفسه في المقياس ، وما لم يهتم شخصياً بهذه العملية فإننا لا نستطيع قياسه وإن لم يتحقق هذا فإننا لا يمكن اختباره بدرجة تطمئن فيها علي ما نحصل عليه من بيانات عنه. وإذا كانت الدوافع لا تمثل جانباً له أهمية في أنواع القياس المادي المختلفة مثل الطول والوزن فإن لها أهميتها الكبرى في القياس النفسي، وحتى يكون القياس النفسي دقيقاً لابد أن يقبل المسترشد علي الاختبار ويتحرك نحوه ولهذا كانت استثارة دوافع المفحوص للاختبار مسألة جديرة

باهتمام الفاحصين وعنايتهم ومما يزيد من استثارة دوافع المفحوص للاختبار :

١ - إدراك المسترشد لمغزى الاختبار:

من المهم أن يرغب المفحوص أو المسترشد في أن تكون درجته في الاختبار صادقة صحيحة، ذلك لأن هذه الرغبة ضمان لأن تكون الدرجة صادقة فعلاً، ويساعد التعامل بين المرشد والمسترشد علي إيجاد هذه الرغبةُ، ولهذا كان أمراً يستحق أن يحرص المختبر علي توفيره وهو ليس عسير التحقق علي أي حال. فالموقف الاختباري المثالي هو الموقف الذي يكون المفحوص فيه شريكاً في اختبار نفسه.

وعلي المرشد أن يعطي المسترشد كل ثقته فيما يتصل بهدف الاختبار، وأن يصور له الاختبار علي أنه فرصة متاحة وأداة علمية ميسرة يعرف عن طريقها شيئاً عن نفسه تجعله أقدر علي اتخاذ القرار المناسب له وعلي فهم ما يتخذ من قرارات متصلة بها سواء في العلاج أو الإرشاد النفسي أو عند التقدم لكلية أو معهد أو وظيفة ما .

ب - تقديم المعلومات التمهيدية :

يزداد الاعتراف في الوقت الحاضر بأهمية المعلومات السابقة التي يعطيها المرشد للمسترشدين في تهيئتهم وإعدادهم للاختبار كأن يعرف الهدف من الاختبار ففي الإرشاد النفسي مثلا

لم يعد إعطاء الاختبارات مسألة روتينية يقوم بــها المسترشـدون قبــل أن تبدأ عملية الإرشاد النفسي ، بل أصبح مــن الضـروري أن يسـبق إعطاء الاختبارات مقابلات وغالبـاً مـا يفضـل مقابلتـان أو ثلاثـة، تحدد فيها المشكلة ويناقش المرشـد والمسترشـد أنسـب الاختبـارات للمشكلة والغرض الذي من أجلـه يسـعى هـؤلاء المسترشـدون إلـي الإرشاد النفسي هذا للتعرف علـي حالاتـهم أو رسـم خطـط لزيـادة كفاءتهم. وأن لمثل هذه المقابلات أثـر لا يمكـن إغفالـه وهـو أنـها تساعد علي الإقلال من قلق الاختبـار ورفـع لمشـاعر الثقـة بـالنفس يقول الرسول المرشد " الكيس دان نفسه.. والعـاجز مـن اتبـع نفسـه هواها" ومن مثل المعلومات التمهيديـة :

١- فكر في مشكلة سطحية موجودة فـي حيـاتك الآن.

٢- اسأل نفسك الأسئلة التالية ودون إجابة كـل سـؤال قبـل الانتقـال للسؤال الذي يليـه:

- ما هي المشـكلة ؟
- لماذا لدى هذه المشـكلة ؟
- منذ متى لدى هذه المشـكلة؟
- كيف تحد هذه المشكلة مـن إمكانيـاتي؟
- كيف تحول هذه المشكلة بيني وبين تحقيق ما أرغب فيه ؟
- من السبب في وجود هذه المشـكلة لـدى ؟
- ما هو أسوأ وقت عشت خلاله هـذه المشـكلة ؟

٣ – صف شعورك بعدما أجبت علي الأسـئلة السـابقة.

أثر التدريب علي الأداء في الاختبار

ظهرت في السنوات الأخيرة برامج ومؤسسات لتدريب المفحوصين علي أخذ الاختبارات النفسية، كما ظهرت في الأسواق سلاسل وبطاريات من " الاختبارات المصغرة " يتدرب عليها المفحوصون قبل أن يتعرضوا لبرامج الانتقال المهني أو التعليمي. وازدادت هذه الظاهرة شيوعا في المجتمعات التي تلعب فيها الاختبارات دورا حاسما في هذا المجال . وقد شغلت مسألة التدريب علي الاختبارات النفسية الباحثين في ميدان القياس النفسي منذ نشأته المبكرة، وأجريت تجارب هامة للتحقق من فاعلية التدريب علي الاختبارات، ويمكن تلخيص نتائج هذه البحوث فيما يلي:-

أ - تختلف برامج التدريب علي الاختبارات في طبيعتها، وتعتمد فعاليتها علي التهيؤ المبدئي لدى المفحوص وعلي دوافعه. وقد لوحظ أن مجرد توافر الفرصة للمفحوص لأن يعطي الاختبار مرتين له بعض الأثر، وخاصة إذا لم تكن لديه في الأصل فكرة عن الاختبار. كما لوحظ أيضا أن مجرد تخصيص عدد من الساعات لإعطاء إشارات وتلميحات عن طريقة أخذ الاختبار، وللتجريب عليه يمكن أن تزيد درجة المفحوص أو المسترشد ما بين ٨ إلي ١٠ نقاط.

ب- تزداد فعالية التدريب كلما تحـول مـن مجـرد مراجعـة سـريعة إلي مقرر منظم. فعند تدريب بعض الطـلاب علـي حـل بعـض المسائل الرياضية لمدة ٢١ ساعة مـن الـدروس داخـل الفصـل و٢١ ساعة أخرى من الواجبات المنزليـة أدي ذلـك إلـي زيـادة الدرجـة بمتوسـط ١٦ نقطـة فـي أحـد اختبـارات الاسـتعداد الرياضي، وحـدث مـا يشـبه ذلـك فـي اختبـارات الاسـتعداد اللغوي، ويزداد متوسـط عـدد نقـاط الدرجـة بزيـادة سـاعات التدريب.ومعني ذلـك أن التدريـب علـي القـدرات والمـهارات اللازمة للأداء الاختبـاري والتنبيـه إلـي حيـل الإجابـة علـي الاختبارات النفسية له أثر مؤكـد.

ج- إن زيادة نقاط درجات الاختبارات تزيد بزيـادة سـاعات التدريـب حتى يصل عدد هذه الساعات إلي نقطة معينـة لا يـترتب عليـها أي زيادة مناسبة في درجـات الاختبـارات.

د - يؤدي التدريب علـي الاختبـارات النفسـية إلـي ظـهور أنـواع جديدة من الظلم الاجتماعي، وإلي الخلـل فـي تكـافؤ الفـرص ، فلا شك أن القادرين وحدهم من حيث وفـرة الوقـت والمـال هـم الذين يتلقون هذه البرامج التدريبيـة ممـا يعينـهم علـي اجتيـاز عوائـق الانتقـاء والالتحـاق بالمؤسسـات التعليميـة (الكليـات الجامعية مثلا) والمهنية التي يرغبون فيـها، بينمـا لا تتـاح هـذه الفرص لغير القادرين ، وعلى المتـدرب أن يسـأل :

- ماذا أريـد ؟

- متى أريد تحقيق ذلك ؟
- بعد الحصول علي ما أريده، ما الذي سيتحسن في حياتي؟
- ما هي المصادر المتاحة لدى لمساعدتي علي ذلك ؟
- كيف استخدم الإمكانيات التي لدى أحسن استخدام؟
- ما هي التحديات التي من الممكن أن تواجهني.
- ما هي أفضل طريقة لمواجهة هذه التحديات ؟
- ما الذي يجب علي أن أبدأ القيام به للحصول علي ما أريده ؟

. الآن ما هو شعورك بعد أن أجبت علي هذه الأسئلة ؟

مصادر المعلومات عن الاختبارات :

١- توفر بعض المراجع الأساسية في القياس النفسي – أحيانا – المعلومات المناسبة عن الاختبارات المشهورة والواسعة الاستخدام في عدد من المجالات مثل الذكاء أو القدرات النفسية والحركية أو الشخصية أو القدرات الميكانيكية وغيرها وهي تعرض أساليب تصميم وتقنين واشتراطات استخدام هذه المقاييس غير أن هذه المصادر من المعلومات محدودة بقدر كبير ولا تكفي وحدها للتعرف علي المعلومات اللازمة عن الاختبار الذي يحتاج الأخصائي لاستخدامه لغرض ما.

٢- إن المصدر المباشر للمعلومات عن الاختبار هو " دليل الاختبار " الذي يضعه مصمم أو مصمموا الاختبار والذي

يتضمن الإطار النظري للاختبار والمفاهيم المستخدمة ، وتعريف المصطلحات الخاصة بالاختبار وأساليب تصميمه واختيار بنوده ، وما إذا كانت هناك تجارب استطلاعية اتبعت في تحليل البنود والمعالجات الإحصائية الخاصة بالصدق والثبات وعينات التقنين ومعايير التصحيح وأساليبه ومعايير تفسير الدرجات إلي غير ذلك من المعلومات. ولا يسهل عادة استخدام اختبار لا يوجد دليل خاص به يوفر هذه المعلومات، وأحيانا يمكن الحصول علي دليل الاختبار ولا يكفي وحده كمصدر للتعليمات التقيمية الخاصة بالمقياس .

٣- الرجوع إلي مصادر إضافية عن هذا الاختبار وهذه المصادر هي البحوث التي استعانت به وحصلت علي نتائج بواسطته مستخدمة عينات مختلفة غير تلك التي استخدمها مصمم الاختبار، وغالبا ما تتضمن هذه الدراسات اللاحقة علي الاختبار مزيدا من معلومات عن صدقة باستخدام محكات صدق اختبارية أو تحكيمية له بالإضافة إلي معلومات جديدة عن ثباته لدى عينات أخرى.

٤- توفر الدراسات الارتباطية والعاملية اللاحقة معلومات نقدية عن الاختبار تلقي الضوء علي طبيعة ما يقيسه أو أحادية أو تعدد مكوناته، ومن الأفضل باستمرار بالنسبة للاختبارات الصادرة منذ فترة طويلة – سمحت بإجراء دراسات وبحوث لاحقة عليها – الرجوع إلي هذه الدراسات والبحوث.

٥- التعرف علي ارتباط درجات المقياس نفسه مع درجات مقاييس وعينات أخرى وما يعنيه مثل هذا الارتباط في هذه الدراسات، ويصبح التفسير أفضل كثيرا إذا تعرفنا علي مصادر التباين التي تعبر عنها الدرجة علي المقياس، وهي المصادر التي يتكلف أسلوب كالتحليل العاملي بتوضيحها في ضوء مناخ ارتباطي معين يستخدم فيه الاختبار، وعادة ما تتجمع هذه المعلومات الجديدة عن الاختبار لدى مصمميه والذين يطلبون من مستخدمي اختبارهم تزويدهم بنتائجهم ولهذا السبب أيضا فمن حسن السياسة بتوفير الصحة والحيوية للمجتمع العلمي والسيكولوجي أن يقوم الباحث أو الأخصائي من تلقاء نفسه بتزويد مصممي أو ناشري الاختبار الذي يستخدمه بما يتوصل إليه من نتائج باستخدام اختبارهم مصحوبة بكل المعلومات اللازمة عن العينات ومعاملات الثبات وأية تعديلات أو تغيرات أجراها سواء في بناء أو تصميم الاختبار أو أسلوب تطبيقه أوتصحيحه . بالإضافة إلي دليل الاختبار والبحوث المتعددة المنشورة عن الاختبار، والتي يتعين الحصول عليها للتعرف علي خصائصه والمعلومات السيكومترية المتعلقة به .

٦ - المجلات والدوريات المتخصصة في مجال الاختبارات تتولى متابعة الجديد في الاختبارات والمقاييس النفسية بالعرض والنقد، وبعض هذه الدوريات والمجلات يتخصص في

اختبارات دون الأخرى، والبعض تقتصر اهتماماته على تقديم الشروط السيكومترية الجديدة التي يوصى بضرورة مراعاتها في الاختبارات والأساليب حديثة النشر في الصدق والثبات ومثال على ذلك ما تنشره جمعيات علم النفس باسم معايير الاختبارات التربوية والنفسية التي يتضمن تلخيصا جيدا بنتائج الممارسات المختلفة التي يوصى بها في تصميم الاختبارات وفقا لأحدث الإضافات في مجال القياس النفسي.

شروط استخدام الاختبارات النفسية

توجد مجموعة من الشروط المقننة التي يجب أن تتوفر لأي اختبار نفسي أو تربوي ، قبل تطبيقه ومنها شروط جوهرية كالثبات والصدق والموضوعية والشمولية وشروط ثانوية مثل سهولة التطبيق والتصحيح وسهولة التفسير وشروط خاصة بالاختبارات المقننة مثل وجود صور متكافئة ووجود معايير ، مما يميز الاختبار المقنن من غيره ومن أهم هذه الشروط، الثبات والصدق ونعرض لهما بشيء من التفصيل كما يلي :

أولا: الثبات Reliability :

يعد الاختبار ثابتا إذا كان يؤدي إلي نفس النتائج في حالة تكراره خاصة إذا كانت الظروف المحيطة بالاختبار والمسترشد متماثلة في التطبيقين .

يستخدم الثبات في تقييم الاختبارات عن طريق تقدير الدرجات الحقيقية True Score المناظرة للدرجات الفعلية Obtained Score وتقدير خطأ القياس Measurement Error بالإضافة إلي تحديد فترات الثقة والثبات هو موثوقية الاختبار أو الأداة.

فالاختبار الذي ليس له درجة مقبولة من الثبات، أو كان خطأ التجريب في القياس كبيرا فإن نتائج هذا الاختبار لا تعبر عن

المستويات الحقيقية لقدرات الأفراد، وبالتالي فالقرارات التربوية التي تتخذ بشأن هؤلاء الأفراد سواء بنقلهم إلي مستويات أعلي أم تصنيفهم في مجموعات، تكون مضللة وغير سليمة ويشوبها نوع من الخطأ.

وذلك لأن الثبات أثرا علي جودة القرارات التربوية، فلو فرضنا أن مرشدا ما طبق اختبارا علي مجموعة من المسترشدين وحدد المستوى ٨٠% ليكون محكا للنجاح، فإن عدم ثبات الاختبار يجعل من المحتمل أن المسترشدين الذين حصلوا بالفعل علي ٨٠% أو أكثر، قد يصنفوا علي أنهم راسبون أي، أن يكون مستواهم في هذا الاختبار أقل من ٨٠% والعكس قد يصنف بعض المسترشدين علي أنهم ناجحون في حين أن مستوياتهم الحقيقية أقل من محك النجاح المحدد للاختبار ، والثبات يعني أن الاختبار النفسي يتصف بواحد أو أكثر من الصفات الآتية:

أنه موثوق به ويعتمد عليه وإذا تكرر يعطي نفس النتائج.

كما يعتبر الثبات شرطا أساسيا لصدق الاختبار ، فالاختبار الصادق يكون له درجة من الثبات، وعلي الرغم من ذلك لا يعتبر الثبات شرطا كافيا لصدق الاختيار . والثبات هو اتساق الدرجات المستخرجة من الأشخاص أنفسهم عندما يعاد اختبارهم بالاختبار ذاته (بدوي ١٩٨٢: ١٠٩).

إن قضاء بعض الوقت في تقدير ثبات الاختبارات أو المقاييس التي نستخدمها، أمر هام وضروري ، وتزداد هذه الأهمية إذا كانت نتائج هذه الاختبارات ستستخدم في اتخاذ قرارات تربوية تتعلق بمستقبل الطلاب وتصنيفهم وتوجيههم .

ولذلك سوف يتم تناول مفهوم الثبات باعتباره من المفاهيم الجوهرية في القياس والطرق المختلفة لتقدير معامل الثبات، العوامل التي تؤثر علي قيمة معامل الثبات، والمستويات المطلوبة لقيمة معامل ثبات الاختبار.

مفهوم الثبات :

يقصد به ثبات نتائج الاختبار أو الأداة تقريبا إذا ما أعيد تطبيقه علي نفس العينة في ظروف مماثلة في فترة زمنية لا تقل عن أسبوعين ولا يزيد عن ستة أشهر . إن درجة أي مسترشد في أي اختبار أو أداة تنقسم إلي جزأين: جزء جوهري ثابت لا يتأثر بالعوامل الخارجية ويسمى بالدرجة الحقيقية، وجزء يتأثر بهذه العوامل الخارجية فيختلف تبعا لاختلاف العوامل الخارجية، ويسمي بالدرجة الخاطئة، ومعامل ارتباط تلك الأجزاء الخاطئة يساوي صفرا، ومن ثم فعندما تحسب معامل ارتباط الاختبار بنفسه، فإننا نحصل علي قيمة عددية تدل علي الجزء الثابت من هذا الاختبار. أي أن الثابت يقيس الجزء الحقيقي من الدرجة التجريبية، ولذلك يعرف بأنه " الجزء الحقيقي من التباين العام

للاختبار" وهذا الجزء الحقيقي هو الذي يعطينا القيمة العددية لارتباط الاختبار بنفسه.

أي أنه عندما يظهر الاختبار علي مجموعة من الأفراد ثم نعيد تطبيق نفس الاختبار (أو صورة مكافئة له) بعد فترة مناسبة من الزمن علي نفس المجموعة فإن معامل الارتباط بين التطبيقين هو ما يعرف بمعامل الثبات، وهذه طريقة تقدير الثبات تسمى طريقة الإعادة Test Retest Met had .

وإذا فرضنا أن "س" تمثل الاستجابة المقاسة للمفردة وأن "ت" تمثل الاستجابة الحقيقية المناظرة، فإلي أي حد تتطابق الاستجابة " س " مع نظيرتها " ت" هو ما يعرف نظريا بالثبات.

وإذا كان صدق الاختبار يعبر عن مدى قدرة درجة الفرد في اختبار ما علي التنبؤ بدرجته في اختبار آخر، فإن الثبات يشير إلي أي مدى تستطيع درجة هذا الفرد أن تتنبأ بنفسها.

وكذلك يقصد بثبات الاختبار : مدى اتساقه مع نفسه في قياس أي جانب يقيسه، أي مدى استقرار الدرجات التي يحصل عليها نفس الأفراد في مرات الإجراء، سواء أعيد الإجراء بنفس الصورة أو بصورة مكافئة لنفس الاختبار.

وقد يعني هذا الاتساق أو الاستقرار أمرين :

الأول : أن وضع المسترشد أو ترتيبه بالنسبة لمجموعته لا يتغير جوهريا من تطبيق لآخر.

الثاني : أنه لو تكررت عمليات القيــاس للمسترشـد الواحـد لظـهرت صفة الاستقرار في درجته في المرات المختلفـة. وبذلـك يمكـن القول بأن: ثبات الاختبار يعني ثبات درجــة الفـرد، ثـم ثبـات ترتيبه إذا تكرر تطبيق الاختبـــار.

كما يشير ثبات الاختبار إلي عــدم وجـود خطــأ فــي القيــاس وإلي دقة الاختبار في القياس أو الملاحظة وعـدم تناقضـه مـع نفسـه واتساقه واطـــراده فيمــا يزودنــا بــه مــن معلومــات عـن سـلوك المفحوصين. ويستخدم مفهوم الثبات بمعناه الواسـع ليـدل علــي مـدى اعتماد الفروق الفردية في درجــات الاختبــار علــي أخطــاء الصدفـة المتضمنة في القيـــاس . ومــن خــلال العــرض الســابق للجوانـب المختلفة السابقة لمفهوم الثبــات فــإن الاختبــار لا يكـون ثابتـاً إلا إذا تحقق ما يلــي:

شروط ثبات الاختبـــار :

١- الحصــول علي نفس النتائج تقريبــاً إذا أعيـد تطبيـق الاختبـار أو صورة مكافئة له علي نفس المجموعة مــن المسترشـدين ممـا يدل علي أن الاختبار يقيس الأداء الحقيقـــي للأفـراد.

٢- وجود علاقة تربط بين بنــود الاختبــار أو وحداتــه، ممــا يــدل علي التناسق الداخلي للاختبـــار.

٣- ارتفاع نسبة المكون الحقيقي في التبــاين لدرجــات الاختبــار.

٤ - ثبات نظام التصحيح: حيث إن مدى تغير نتيجة فرد أو مجموعة من الأفراد وعدم ثبات نظام التصحيح واحد من أهم أسباب انخفاض ثبات الطرق الإسقاطية.

طرق حساب الثبات :

يمكن أن نلخص أهم الطرق الإحصائية لقياس الثبات في الآتي:

أولاً - طريقة إعادة الاختبار Test Retest

من أسهل طرق حساب الثبات وتقوم فكرة هذه الطريقة علي إجراء الاختبار علي مجموعة من الأفراد (٣٠ طالبا) ثم إعادة إجراء نفس الاختبار علي نفس مجموعة الأفراد بعد مضي فترة زمنية بحيث لا يكون قصيراً جداً يخشي معه انتقال أثر التعلم ولا يكون طويلاً جداً يخشي معه تغير السمة موضوع القياس ، وهكذا يحصل كل فرد علي درجة في الإجراء الأول للاختبار، وعلي درجة أخري في الإجراء الثاني للاختبار، وعندما نرصد هذه الدرجات ونحسب معامل ارتباط درجات المرة الأولى بدرجات المرة الثانية ثم نوحد الارتباط بين التطبيقين فإننا نحصل بذلك علي معامل ثبات الاختبار.

ويعرف معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار بمعامل ثبات الاستقرار خاصة إذا كانت الظاهرة موضوع البحث أقل عرضة للتغير السريع .

ومن ثم فكلما ارتفعت قيمة معامل ثبات أي اختبار زادت ثقتنا في الدرجة التي نحصل عليها من هذا الاختبار ودل علي ثبات الاختبار حيث إن هذه الدرجات تكاد تكون خالية من أخطاء القياس، وتقترب بدرجة كبيرة من القيم الحقيقية لها. أو بصيغة أخرى لا توجد فروق جوهرية بين الدرجات التي نحصل عليها من الاختبار وبين القيم الحقيقية المناظرة لهذه الدرجات.

أنواع الثبات :

١ - ثبات أداة القياس: يشير ثبات الأداة إلي الاتساق والدقة واتساق الدرجات عند تكرار التجربة ويشير الثبات إلي العلاقات بين عبارات الاختبار.

٢ - ثبات المرشد أو الباحث: القائم بالتطبيق وقدرته علي إلقاء التعليمات التي تثير لدى المسترشدين دوافع التعاون الصادق عكس الباحث الذي يثير استقرار النتائج سلبياً من خلال إثارة دوافع التزييف والإهمال.

٣ - ثبات المصحح :ويعرف بثبات ما بين المصححين فقد تتأثر النتائج بتغير القائم بالتقدير والتصحيح مما يؤثر الذاتية في التصحيح كما يحدث أحياناً في الاختبارات الاسقاطية والتشخيص السيكاتري عندما يقوم أكثر من معالج بتشخيص عدد من المرضى حيث يشير معدل الاتفاق إلي درجة ثبات ما بين المصححين أو الباحثين.

وتصلح هذه الطريقة للاختبارات الموقوتة ذات الزمن المحدد والتي تعتمد إلي حد كبير علي السرعة، وتصلح أيضاً للاختبارات غير الموقوتة التي لا تخضع للتحديد الزمني السابق وتقوم في جوهرها علي قياس قوة الاستجابات الفردية أكثر مما تعتمد علي قياس سرعة تلك الاستجابات.

ولا تصلح هذه الطريقة لحساب الاختبارات التي تهدف إلي قياس التذكر أو ترتبط ارتباطاً مباشراً بهذه العملية العقلية وذلك لتأثر عملية التذكر تأثراً مباشراً بالفاصل الزمني الذي يمضي بين أجزاء الاختبار للمرة الأولى وإعادة أجزائه للمرة الثانية.

وقد دلت نتائج الأبحاث التجريبية علي أن الحد المناسب للفاصل الزمني الذي يعني بين أجزاء الاختبار في المرة الأولى والثانية ألا يتجاوز أسابيع قليلة بالنسبة للأطفال أو طلبة المرحلة الأولى وطلبة المرحلة الإعدادية وألا يتجاوز ستة أشهر بالنسبة للكبار البالغين كطلبة المرحلة الثانوية وطلبة الجامعات. وإذا كانت الفترة قصيرة بين التطبيق وإعادة التطبيق فإن الذاكرة تلعب دورها وهذا يرفع من معامل الثبات.

ومهما يكن من هذا التحديد الزمني فإن العوامل المؤثرة علي الموقف التجريبي في الإجراء الأول للاختبار تختلف إلي حد ما عن العوامل المؤثرة علي الموقف التجريبي في الإجراء الثاني. وهذا يؤدي إلي ضعف الضبط التجريبي ولذا تتأثر النتائج النهائية لتلك الطريقة بالعوامل الكثيرة التي يصعب إخضاعها للظروف

التجريبية الدقيقة وهكذا ندرك مدى قصور هذه الطريقة عن مستوى الدقة العلمية التي يهدف إليها في الأبحاث المختلفة وقد يعاب عليها أيضاً أنها تكلف جهداً ومالاً ووقتاً.

عيوب طريقة إعادة الاختبار :

- استفادة أفراد العينة من التعليمات ومتغيرات الموقف الاختباري الأول مما يؤثر علي نتائج التطبيق الثاني.
- تؤثر عوامل الحفظ والتذكر والخبرة والفاصل الزمني علي نتائج التطبيق الثاني مما يؤثر علي ثبات الاختبار.
- التعود علي الموقف الاختباري وانخفاض القلق وانتقال أثر الموقف الذي يؤثر علي النتائج.

ثانياً - معادلة سبيرمان براون للتجزئة النصفية :

فيها يقسم الاختبار إلي نصفين دون معرفة المسترشد ويقوم المسترشدين علي أنه اختبار واحد بين سبيرمان C.Sperman وبراون W.Brown أنه يمكن التنبؤ بمعامل ثبات أي اختبار إذا عرفنا معامل ثبات نصفه أو أي جزء منه ، فمثلاً إذا أمكننا أن نقسم أي اختبار بعد تطبيقه إلي جزأين متكافئين (العبارات ذات الأرقام الفردية مقابل العبارات ذات الأرقام الزوجية) ، ثم حسبنا معامل ارتباط الجزأين فإننا نستطيع أن نستعين بمعادلة التنبؤ لسبيرمان وبراون في معرفة معامل ثبات الاختبار الكلي الذي يتكون من هذين الجزأين يتوازن القسمين من حيث المضمون

وصعوبة الأسئلة وهكذا نستطيع أن نتغلب على الصعوبات التجريبية التي حالت بيننا وبين دقة حساب الثبات بالطريقة السابقة التي تعتمد على فكرة إعادة إجراء الاختبار باعتبار البنود ذات الرقم الفردي تشكل القسم الأول والبنود ذات الرقم الزوجي تشكل القسم الثاني .

وتعتمد فكرة تكافؤ الاختبارات على تساوي القيم العددية لمقاييسها الإحصائية المختلفة، فمثلا إذا أمكننا أن نقسم الاختبار إلي ثلاثة أجزاء فإن هذه الأجزاء تصبح متكافئة عندما تتحقق الشروط التالية :

م١= م٢ = م٣

ع١= ع٢ = ع٣

ر٢١ ر٣١= ر ٣٢

حيث يدل الرمز ١ علي الجزء الأول ويدل الرمز ٢ علي الجزء الثاني ويدل الرمز ٣ علي الجزء الثالث، وحيث تتساوى أيضاً مستويات صعوبة الأسئلة في هذه الأجزاء أي أن صعوبة السؤال الأول في الجزء الأول يساوي صعوبة السؤال الأول في الجزء الثاني وهذه بدورها تساوي صعوبة السؤال الأول في الجزء الثالث.

مع ملاحظة أن استقرار الدرجات عبر الزمن لا يدخل في مثل هذا النوع من الثبات لأن جلسة القياس واحدة ونظراً للفروق

بين مستوى الصعوبة والتعب والملل أوجب أن الأجـــراء الأمثـل هـو استخراج الدرجات علي البنود الفردية مقـــابل الزوجيـــة.

وتتلخص الفكرة العامة لمعادلة التنبؤ في الصورة التاليـــة :

$$\text{رأ} = \frac{\text{ن ر}}{\text{١+ (ن – ١) ر}}$$

حيث يدل الرمـــز (رأ) علـــي معـــامل ثبـــات الاختبـــار ويـــدل الرمز (ن) علي عـــدد الأجـــزاء . ويـــدل الرمـــز (ر) علـــي معـــامل ارتباط هذه الأجزاء أو بمعنى آخر معـــامل ارتبـــاط أي جزأيـــن ، لأن ر٢١ = ر ٣١ = ر ٣٢ = معامل ارتبـــاط أي جزأيـــن .

وتعتمد الطريقة التجريبية العملية لحساب الثبـــات علـــي تجزئـــة الاختبار إلي جزأين فقط بحيث يتكـــون الجـــزء الأول مـــن الدرجـــات الفردية للاختبار ويتكـــون الجـــزء الثـــاني مـــن الدرجـــات الزوجيـــة للاختبار وبذلك تتحول معادلة التنبؤ إلي الصـــورة التاليـــة:

$$\text{ر أأ} = \frac{\text{٢ ر}}{\text{١ + ر}}$$

حيث (ن) أصبحت مساوية لــــ ٢.

وقد انتقد كرونباخ تجزئة الاختبار إلـــي قسـمين أحدهمـــا يشـمل العبارات الفردية والآخر يشمل العبارات الزوجية لأن هذه الطريقـــة قـــد لا تؤدي إلي تكافؤ بين نصفي الاختبار (غانم ١٩٩٧ : ١٦٧) .

كما يؤثر التغير لدى المسترشد (حالته العلمية والنفسية والصحية علي الاختبارين بالتساوي ففي البدء يكون التعب والملل قد بلغا أشدهما لديه فتتأثر الأسئلة الأخيرة بالمقدار نفسه.

ثالثاً - طريقة تحليل التباين :

استعان كيودر G.F Kuder وريشاردسون W.Richardson في دراستهما للثبات بتحليل أسئلة للاختبار ودراسة تباين تلك الأسئلة ولذلك تعتمد طريقتهما علي الدراسة التفصيلية لهذا التباين وقد تمكن الباحثان من استنتاج بعض المعادلات التي تصلح لقياس الثبات. ويحتاج أغلب هذه المعادلات إلي وقت طويل وجهد شديد لحساب الثبات من المقاييس الإحصائية لأسئلة الاختبار وفي حالة ما إذا انخفض معامل الثبات فإنه غالباً ما يدل علي أن الاختبار مشبع بعوامل أخرى غير التي افترض أنه مبني عليها لأن ثبات كيورد يفترض منذ البداية أن الاختبار أحادي البعد يقيس سمة واحدة. ولذا لم تلق صدى قوياً بين المشتغلين بالدراسات الإحصائية النفسية وبالرغم من سهولة استخدام معادلة كيودر - رتشاردسون فقد حاول الباحثان تبسيط طريقتهما في معادلة عامة لحساب التباين بطريقة سهلة سريعة ، وتتلخص فكرة هذه المعادلة في الصورة التالية:

$$ر = ٢ \left(١ - \frac{ن ع^{٢} - م (ن - م)}{(ن - ١) ع^{٢}} \right)$$

حيث يدل الرمز ر أ أ علي معامل الثبات الاختبار.

ويدل الرمز ن علي عدد أسئلة أو فقرات الاختبار.

ويدل الرمز ع٢ علي تباين درجات العينة علي الاختبار.

ويدل الرمز م علي متوسط درجات الاختبار. (السيد ١٩٧٦: ٥٣٥)

هذا ويعتمد البرهان الرياضي لهذه المعادلة علي الافتراضات التالية :

١- أن تتقارب صعوبة أسئلة الاختبار.

٢- أن يجيب كل مسترشد علي جميع أسئلة الاختبار.

٣- أن يقيس الاختبار قدرة واحدة، أو صفة واحدة.

٤- أن تتساوى معاملات ارتباط الأسئلة، أي أن يصبح معامل ارتباط السؤال الأول بالسؤال الثاني مساوياً لمعامل ارتباط السؤال الأول بالسؤال الثاني وهكذا بالنسبة لبقية ارتباطات الأسئلة.

ولذا يضيق النطاق التطبيقي لهذه المعادلة إلي الحد الذي يجعلها غير صالحة في كثير من الأحوال. وقد استطاع بيرت C.Burt أن يبرهن علي صحة هذه المعادلة بطريقة تحليل التباين دون أن يخضع برهانه للفروض السابقة ولذا أصبحت تلك المعادلة صالحة لقياس ثبات الاختبارات الموقوتة وغير الموقوتة بشرط ألا يكون عدد الأسئلة المتروكة كبيراً، أي أن يستطيع أغلب الأفراد الوصول إلي نهاية الاختبارات في الزمن المحدد له.

مع ملاحظة الارتباط بين نصفي الاختبار ينتقص من قيمة الثبات وكلما ازدادت فرص الاختبار الصحيح لعينة السلوك موضوع الدراسة كلما ارتفعت درجة الثبات لتقدير الثبات على أساس نصفي متوازن.

رابعًا - طريقة الصور المتكافئة **Equivalent Form**

تعتمد فكرة الاختبارات المتكافئة أو المتعاقبة على نفس الفكرة التي اعتمدت عليها في إعادة التطبيق ولكن تختلف معها في أنه في الفترة الثانية لا يطبق نفس الاختبار إنما صورة بديلة ولكنها تقيس نفس الظاهرة وفي حالة بناء الباحث للاختبار فإن عليه إعداد صورتين متكافئتين كما في التجزئة النصفية لسبيرمان براون في تقسيم الاختبار إلى اختبارين متكافئين أو أكثر وفي التحقق من هذا التقسيم ثم نقارن النتائج التي يحصل عليها من تطبيق النسختين بدراسة الفروق القائمة بين الانحرافات المعيارية وقد سبق بيان الشروط الأساسية للتكافؤ وتتلخص فيما يلي :

١- م١= م٢= م٣

٢- ع٢١ = ع٢ ٢ = ع٢ ٣

٣- ر٢١ = ر ٣٢ = ر ٣١

٤- تماثل تدرج الصعوبة في كل الأجزاء.

وذلك بالنسبة للأجزاء الثلاثة التي يمكن أن يقسم لها الاختبار الأصلي وقد بين جلسكون H.Gullikson وثورنديك

R.H Thorndike أن أقل عدد من الأجـــزاء المتكافئـــة التـــي يمكـــن أن ينقسم إليه الاختبار الأصلي هو ثلاثـــة حتـــى نتـــأكد مـــن تســـاوي معاملات الإرتبـــاط.

وعندما نستطيع تقسيم الاختبـــار الأصلـــي إلـــي هـــذه الأجـــزاء فإننا نتمكن أن نحسب ثبات أي جـــزء منـــها، وذلـــك بحســـاب معـــامل ارتباطه بأي جزء مـــــن الأجـــزاء الأخـــري، وبذلـــك نحســـب ثبـــات الاختبـــارات الجزئيـــة مباشـــرة مـــن معـــاملات الارتبـــاط وبمـــا أن معاملات ارتباط الاختبارات الجزئية المتكافئـــــة متســـاوية، إذن فثبـــات أي اختبار منها يدل علي ثبات أي اختبـــار آخـــر.

وتستخدم اختبارات الصور المتعاقبـــة لتجنـــب الصعوبـــات التـــي تواجه طريقة إعادة الاختبـــار وفيمـــا يخـــص الفـــاصل الزمنـــي بيـــن الصورتيـــن:

- تطبيق الصورتين في نفس الجلسة تطبيقاً متعاقبـــاً وفـــي الحـــال .
- تطبيق إحدى الصورتين في جلسة ثم الصورة الثانيـــــة فـــي جلســـة أخرى مع فاصل زمني بينـــهما.

هذا وفي المقدور زيادة القيمة العدديـــــة لمعـــامل الثبـــات وذلـــك بضم كل جزأين معاً في اختبار واحـــد وحســـاب معـــامل ثبـــات هـــذا الاختبار الجديد بطريقة سبيرمان وبراون، ونســـتطيع أيضـــاً أن نقســـم الاختبار الكلي إلي أجزاء متكافئة ونســـتمر فـــي تقســـيمنا هـــذا حتـــى يصبح كل سؤال من أسئلة الاختبار جزءاً مـــن هـــذه الأجـــزاء.

وعليه فإن إعداد صورتين متكافئتين للاختبار يتطلب توافر نفس الظروف من حيث عدد العبارات ومستوى الصياغة والهدف ومستوى الصعوبة والزمن المستغرق للأداء وطريقة التصحيح في ضوء تعليمات متشابهة(ربيع ١٩٩٨ : ٦٦).

مع مراعاة أن من أهم عيوب هذه الطريقة صعوبة إيجاد صورتين متكافئتين تماماً في الاختبار كما تحتاج هذه الطريقة إلي مجهود مضاعف في إعداد الصورتين المتكافئتين من الاختبار.

العوامل التي تؤثر علي الثبات :

تتخلص أهم العوامل التي تؤثر علي نتيجة الاختبارات فيما يلي :

أ - عدد الأسئلة :

أي طول الاختبار حيث ترتفع القيمة العددية لمعامل الثبات تبعاً لزيادة عدد أسئلة أو طول الاختبار، أي أن معامل ثبات الاختبار الطويل أكبر من معامل ثبات هذا الاختبار بشرط ألا يؤدي طول الاختبار إلي إثارة الملل - عندما ينقص عدد أسئلته إلي النصف أو الثلث أو أية نسبة أخرى ، وقد سبق البيان في دراسة لطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان وبراون أن معامل ثبات نصف الاختبار يقل عن معامل ثبات الاختبار الكلي، هذا ويمكن أن نستعين بتلك المعادلة في التنبؤ بالطول المناسب للاختبار حتى نحصل علي معامل ثبات معين، فمثلاً إذا كان معامل ثبات الاختبار يساوي ٠,٧ وأردنا أن نزيده إلي ٠,٩ فإن علينا أن نزيد

من عدد الأسئلة لنحصل على هذا الثبات . إن زيادة طول الاختبار يعني أن قدرته على تمثيل السلوك الذي يقيسه أصبحت كبيرة لأنه يقيس عينة واسعة من السلوك. وبما أن الصورة العامة لمعادلة سبيرمان براون تقوم في جوهرها على عدد الأجزاء التي ينقسم إليها الاختبار، إذن نستطيع أن نحسب مضاعفات الاختبار للحصول على معامل ثابت معين، وذلك بحساب قيمة عدد هذه الأجزاء أو بمعنى آخر حساب قيمة ن في المعادلة التالية :

$$ر\ أ\ أ = \frac{ن\ ر}{١ + (ن - ١)\ ر}$$

ويمكن أن نعيد صياغة رموز هذه المعادلة في الصورة التالية:

$$ر\ ب\ ب = \frac{ن\ ر\ أ\ أ}{١ + (ن - ١)\ ر\ أ\ أ}$$

حيث يدل الرمز ر أ أ على معامل ثبات الاختبار كما هو قائم فعلا قبل الزيادة ، ويدل الرمز ر ب ب على معامل ثبات الاختبار كما يجب أن يكون بعد هذه الزيادة.

فإذا كان معامل الثبات = ٠,٧

وأردنا أن نرفع هذا الثبات إلى ٠,٩

إذن ر أ أ = ٠,٧

ر ب ب = ٠,٩

$$٠,٩ = \frac{ن \times ٠,٧}{١+ (ن - ١) ٠,٧}$$

$$٠,٩ = \frac{ن \times (٠,٧)}{ن\times ٠,٧ + ٠,٣}$$

$$ن = \frac{٠,٢٧}{٠,٧}$$

= ٣,٩

= ٤ تقريبا

وهكذا يمكن أن ترى عملية زيادة الثبات من ٠,٧ إلي ٠,٩ تتطلب زيادة عدد أسئلة الاختبار إلي أربعة أمثالها.

تتقارب درجات العينة المتجانسة في الاختبار وتتباعد درجات العينة غير المتجانسة فكلما زاد تجانس العينة كلما قل تشتت درجاتها وبالتالي قل معامل الثبات.

ب - زمن الاختبـــار :

يزداد الثبات تبعاً لزيـــادة الزمـــن الـــذي يســـتغرقه المفحـــوص في أداء الاختبار حتى يصل إلـــي الحـــد المناســـب للاختبـــار فيصـــل

الثبات إلي نهايته العظمى ثم يقل الثبات بعـــد ذلـــك كلمـــا زاد الزمـــن عن ذلك الحد أي يقل الثبات بانخفاض مـــدة الاختبـــار.

ج - التبـــاين :

يرتبط الثبات ارتباطاً مباشراً بتباين درجـــات الاختبـــار، فينقـــص ثبات الاختبار عندما ينقـــص التبـــاين، ويـــزداد الثبـــات تبعـــاً لزيـــادة التباين، وبما أن التبـــاين يـــدل علـــي فـــروق الأفـــراد فـــي درجـــات الاختبار، إذن فالأسئلة المتناهية في الصعوبة أو الســـهولة تـــؤدي إلـــي خفض الثبات والأسئلة المتدرجة في صعوبتـــها تدرجـــاً متزنـــاً تـــؤدي إلي رفع الثبات، ويصل الثبات إلـــي نهايتـــه العظمـــى كمـــا ســـيتضح ذلك في الدراسة التحليلية لأســـئلة الاختبـــار .

$$\text{ثبات الاختبار} = \frac{\text{التباين الحقيقي}}{\text{التباين الخطأ}}$$

التباين الحقيقـــي : True variance

يشير إلي التفاوت بين درجات المسترشـــدين والـــذي يرجـــع إلـــي السمات الحقيقية أو السمات المســـتقرة لديـــهم .

التباين الخطـــأ : Frror variance

هو ذلك التفاوت أو الاختلاف بيـــن درجـــات المسترشـــدين الـــذي يرجع إلي كل الأسباب ماعدا التباين الحقيقـــي مثـــل عوامـــل الصدفـــة والعوامل التي لم يفطـــن البـــاحث إلـــي ضبطـــها ، وهكـــذا نـــرى أن معامل ثبات درجات اختبار مجموعة متجانســـة مـــن الأفـــراد ينقـــص في قيمته العددية عن معـــامل ثبـــات درجـــات نفـــس الاختبـــار علـــي مجموعة أخرى أقل تجانساً من المجموعـــة الأولـــى.

كلما زاد التباين الحقيقي (البسط) كلمـــا ارتفـــع ثبـــات الأداة وقـــل الخطأ المعياري للقياس من هنا فإن معامل الثبـــات هـــو تقديـــر لنســـبة التباين الحقيقي إلي التباين الكلـــي.

الفروق بين أفـــراد مجتمـــع البحـــث تـــزداد كلمـــا ازداد احتمـــال شمول العينة علي حالات متطرفـــة.

د - التخميـــن :

ينقص الثبات تبعاً لزيادة التخمين وذلك لأن الإجابـــة التـــي تعتمـــد علي التخمين في المرة الأولى لإجراء الاختبار لا تعتمـــد علـــي نفـــس هذا التخمين في المرة الثانيـــة لإجـــراء ذلـــك الاختبـــار علـــي نفـــس المجموعة وبذلك تضعف الصلة بيـــن نتـــائج المـــرة الأولـــى ونتـــائج المرة الثانية (عبـــد الخـــالق ١٩٩٣: ٢٩٦) .

وتنخفض تبعاً لذلـــك القيمـــة العدديـــة لمعـــامل الثبـــات ، وهكـــذا يؤثر الغش والتخمين تأثيراً ضاراً علي ثبـــات الاختبـــار .

وتختلف الاختبارات في مدى تأثرها بالتخمين تبعاً لنوعها، وأكثر هذه الأنواع تأثيراً بالتخمين الاختبارات التي تعتمد علي الصواب والخطأ والاختيار من متعدد ، وبذلك يختار الفرد الإجابة الصحيحة من إجابتين أو أكثر.

هـ- صياغة الأسئلة :

يقل ثبات الاختبار كلما ازدادت سهولته لأن ذلك يفقده القدرة علي التمييز والأسئلة الغامضة، الخادعة، الطويلة تقلل الثبات ، ومدى وضوح التعليمات و الموضوعية ، القصيرة تزيد من الثبات، ولذا يجب أن يدقق الباحث في اختيار ألفاظ الأسئلة وعباراتها ونوعها حتى تصل بذلك إلي الثبات الحقيقي للاختبار . كما يقل الثبات إذا ازدادت صعوبة الاختبار لأن ذلك سيدفع المسترشدين إلي التخمين.

د - حالة المسترشد :

١ - سمات المسترشد العامة :

- الصحة العامة للمسترشد.
- الاقتناع التام بما يقول ويفعل.
- التعب والإجهاد.
- الدافعية والطموح.
- القلق والتوتر النفسي.

- منطق الاختبار ومدى ملاءمته لمستوى المسترشد.
- مفهوم طريقة أداء أسئلة الاختبار ويكمن في تعود أفراد البحث علي ما يجب أن تكون عليه الإجابة ولهذا يصبح التغير في نتيجة الاختبار البعدي ليس ناتجاً عن التجربة فقط وإنما بسبب ما تعود عليه أفراد البحث من إجراء الاختبار البعدي
- الظروف الخارجية.

٢ – سمات المسترشد الخاصة :

ميز العلماء بين الحالات والسمات في فهم الأعمال الخاصة المطلوبة من الاختبار.

- ميول المسترشد.
- الاستعداد والتأهب العقلي.
- المصداقية العالية
- تذبذب الذاكرة.
- عامل الحظ والصدفة والقدرة علي التخمين.

فالحالة مؤقتة ومتغيرة والسمة ثابتة نسبياً ومستقرة مثل قائمة حالة القلق وقائمة سمة القلق وفي جميع الظروف كلما كبرت العينة قل التذبذب (قل الفرق) بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع.

ثانياً : الصدق Validity

يحدد صدق الاختبار العلاقة بين أداء المسترشد علي الاختبار وبين الوظيفة السلوكية له .

ويشير الصدق إلي مدى صلاحية الاختبار وصحته في قياس ما يدعي أنه يقيس من هنا فإنه قبل استخدام أي اختبار يجب التحقق من صدقه ، بمعني هل هذا الاختبار أداة صالحة لقياس ما وضع لقياسه ولا شئ غيره ؟ فاختبار في الرياضيات قد يقيس بجانب الرياضيات أشياء أخرى ، وقد يركز علي جانب ويهمل آخر، ولذلك فإن الصدق من المفاهيم الهامة التي بواسطتها يمكن الحكم علي أي اختبار من حيث جودته وصلاحيته للاستخدام والاعتماد علي نتائجه. والاختبار الصادق ثابت وليس العكس .

وللصدق أهمية قصوى لأنه مفهوم مركب متعدد الجوانب لا يغني حساب نوع عن نوع في بناء الاختبارات، وذلك بالكشف عن محتوياتها الداخلية ، وفي الإفادة من تلك الاختبارات في الاختبار التعليمي والمهني ، أي التنبؤ بمستويات الأفراد في حياتهم التعليمية والمهنية وفي ذلك توفير للجهد والمال والتدريب، حتى يطمئن كل فرد إلي أنه يعمل في الميدان الذي يتفق مع استعداداته ومواهبه.

فقد يفيد الاختبار الصادق في اختيار الطالب لما هو مناسب له في الدراسة أو في العمل، فاختبار صادق في مادة ما (لغة عربية – لغة إنجليزية – رياضيات – علوم – ...) قد تفيد درجته في

توجيه الطالب في اختيار التخصص أو الكلية المناسبة، كما أن حصول المسترشد علي درجة معنية في اختبار مهني صادق تمكن من اتخاذ قرار فيما إذا كان سيواصل العمل في هذه المهنة أو يتركها.

إذا لم تستطع شيئاً فدعه ... وجاوزه إلى ما تستطيع

وأكدت الدراسات علي أن الاختبار الذي يلعب دوراً في عملية اتخاذ قرارات حيوية يجب أن يتم اختياره بدقة، فمع أن الاختبار يجب أن يكون ثابتاً.. فإن الاعتبار المهم في الحقيقة هو الصدق.

مفهوم الصدق :

ولا يكون الاختبار صادقاً إلا إذا كان قادراً علي قياس ما وضع لقياسه، أو ما وضع من أجله ولا يقيس شيئاً غيره، وكذلك أن يكون قادراً علي التمييز بين طرفي القدرة التي يقيسها، أي التمييز بين الأداء القوى والأداء الضعيف.

فالاختبار الصادق لا يصلح إلا لقياس الوظيفة أو الظاهرة التي يقصد قياسها في مستوى معين ولا يفيد في مستوى آخر ، وإذا أجريت عمليات الصدق واشتقت من عينة أو مجموعة أو مجموعات معينة، فإن الصدق مرهون بخصائص هذه المجموعات والمجتمع الذي تمثله، ولذلك فالاختبار الذي ثبت صدقه في مجتمع أو ثقافة معينة، قد لا يصدق في مجتمع أو ثقافة أخرى، وبهذه الصورة فإن صدق الاختبار في قياس ما وضع من أجله يكون بالنسبة لخاصيتين : قياس السمة المراد دراستها

أو الوظيفة التي يقيسها، وطبيعة العينة أو المجتمع المراد دراسة السمة كعينة مميزة لأفراده.

والمقصود بأن الصدق مرهون بخصائص المجتمع الثقافية واللغوية أنه قد توجد بعض العبارات أو بعض الكلمات في الاختبارات ويختلف معناها من مجتمع لآخر وبالتالي تختلف إجابات الأفراد عليها، ومن ثم فهذه الاختبارات التي تحتوي مثل هذه العبارات أو الكلمات تكون صادقة لمجتمع وغير صادقة في مجتمع آخر.

ويعرف الصدق بنسبة التباين الحقيقي المرتبط بأهداف القياس، ويعبر عن هذا التعريف إحصائيا كما يلي :

ع٢ س = ع٢ ت + ع٢ خ: ع٢ ت = ع٢ ص + ع٢ ط حيث

ع٢ س تباين الدرجات الفعلية ، ع٢ ت تباين الدرجات الحقيقية، ع٢ خ تباين الخطأ ع٢ ص التباين المرتبط بالصدق ، ع٢ ط التباين غير المرتبط بالصدق وبالتالي فإن :

ع٢ س = ع٢ ص + ع٢ ط + ع٢ خ

أي أن تباين الدرجات الفعلية هو مجموع تباينات ثلاث هي: تباين الجزء الذي يرجع إلي صدق الاختبار، وتباين الجزء الذي يرجع إلي عدم صدق الاختبار، والذي يمكن اعتباره نوعاً من أنواع الخطأ، وتباين الجزء الذي يرجع إلي خطأ القياس، وبالتالي فإن العلاقة السابقة يمكن أن تأخذ الصورة التالية:

ع٢س = ع٢ ص + ع٢ ص : ع٢ ص = ع٢ خ + ع٢ ط

ويشير البحث العلمي إلي الصدق بأنه إلي أي مدى يؤدي الاختبار عمله كما يجب ، أي قدرته علي أن يقيس ما افترض أن يقيسه ، كما قد تعني بصدق الاختبار قدرته التنبؤية، فيعد الاختبار الصادق أداة تقيس بها عينة من المتغيرات تمثل المنطقة المطلوبة من السلوك ، وتعد الدرجة دليلاً تنبأ بها علي نجاح من يحصل عليها عند التحاقه بتدريب أو دراسة معينة يستخدم فيها قدرة أو استعداداً قاسه الاختبار. وحيث إن الصدق مشكلة أساسية في الاختبارات .

صدق المحتوى كأحد أنواع صدق الاختبار:

يتحدد موضوع صدق الاختبار بما يقيسه الاختبار ومدى نجاحه في قياس ما يراد قياسه ، والصدق من المسائل المهمة لتقرير مدى صلاحية وفائدة الفروض العلمية المستنتجة، وهو الذي يحدد قيمة ومغزى الاختبار. وهناك عدة أنواع من صدق الاختبارات لكل منها طرقه الخاصة في قياس صدق الاختبار، ومن هذه الأنواع :

أولاً – صدق المحتوي : Content Validity

يعرف بصدق المضمون أو الصدق المنطقي ويمكن فهم صدق المحتوى بأنه قيام الباحث النفسي بفحص مضمون الاختبار أو بنوده فحصا دقيقاً منتظما وتحليل أسئلته لتحديد ما إذا كان

يشتمل علي عينة ممثلة لميدان السلوك الذي يقيســـه أم لا مـــع مراعـــاة عدم الخلط بين الصدق الظاهري وصـــدق المحتـــوى.

استخدامات صدق المحتـــوي:

يستخدم صدق المحتوى عادة في تقويـــم الاختبـــارات التحصيليـــة التي تعد لقياس مقدار تمكن المسترشـــدين مـــن إتقانـــهم فـــي مـــهارات معينة أو ما حصلوا عليه مـــن مقـــرر أو برنـــامج دراســـي. ولكـــن لا يكفي فحص مضمون الاختبار للتدليل علـــي صدقـــه وصلاحيتـــه لمـــا يراد منه فالمسألة ليست مجرد تأمل لمحتـــوى الاختبـــار لأن المشـــكلة هي عينة المحتوى وأصله الإحصائي، فيجب تقديـــم وصـــف تفصيلـــي لمحتوى المادة وتحليل نطاق المحتـــوى تحليـــلاً دقيقـــاً منتظمـــاً للتـــأكد من تغطية جميع الأهداف أسئلة الاختبار تغطيـــة ملائمـــة.

طرق تخديد صدق المحتـــوى :

١ - جـــدول المواصفـــات: Table of Specification

عبارة عن مخطط تفصيلي يمثل نموذجـــاً بيـــن وحـــدات محتـــوى المادة الدراسية ونسبة الوزن النسبي: كما يحـــدد نســـبة الأهـــداف.

يتم إعـــداد أســـئلة أو مفـــردات هـــذه الاختبـــارات عـــن طريـــق الفحص الدقيق الذي يعتمد علي تحليـــل المحتـــوى باعتبـــاره وصفـــي كمي هادف ومنظم للمثـــيرات والاســـتجابات والأهـــداف ولذلـــك فإنـــه يساير عمليـــة بنـــاء الاختبـــارات خطـــوة خطـــوة، وإعطـــاء الـــوزن الحقيقي لكل جزء في الموضوع وعلي أســـاس مـــا يتـــم جمعـــه مـــن

المعلومات يتم تحديد مواصفات الاختبار وهي تتضمن الموضوعات التي يشملها الاختبار والاستجابات التي يجب اختيارها، الطريقة الأكثر يسراً في تحديد مثل هذه المواصفات هي إعداد جدول ثنائي يسمى جدول المواصفات وهو أكثر استخداما في الاختبارات التحصيلية.

خطوات إعداد جدول المواصفات :

١- تقسيم المادة الدراسية إلي موضوعات أو وحدات رئيسية (تحليل المحتوى) وطبيعة تلك المادة .

٢- تحديد نسبة الأهمية لكل موضوع والمدة الزمنية التي يستغرقها في كل موضوع من خلال:

$$\text{نسبة الأهمية لكل موضوع} = \frac{\text{عدد حصص دراسة الموضوع}}{\text{العدد الكلي للحصص}} \times ١٠٠$$

٣- تحديد الأهداف التعليمية للمقرر أو المادة الدراسية ومن ثم تحديد عدد الأهداف لكل مستوى .

٤- تحديد نسبة الأهمية لكل مستوى من مستويات الأهداف من خلال العلاقة التالية :

$$\text{نسبة الأهمية لكل مستوى} = \frac{\text{عدد أهداف المستوى}}{\text{العدد الكلي للأهداف}} \times ١٠٠$$

٥- تحديد نوع الفقرات الاختبارية والعدد الكلي لأسئلة الاختبار.

٦- تحديد أسئلة كل وحدة من وحدات المادة الدراسية .

الموضوعات	الأسئلة والدرجات	الأهداف (مخرجات التعلم)					مجموع الأسئلة	مجموع الدرجات	الأوزان النسبية للموضوعات
		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	...			
الموضوع (١)	الأسئلة								
	الدرجة								
الموضوع (٢)	الأسئلة								
	الدرجة								
....	الأسئلة								
	الدرجة								
مجموع الأسئلة									
مجموع الدرجات									
الأوزان النسبية للأهداف									

٢ - بعض الطرق الإمبريقية لتحديد صدق المحتوى :

وهناك عدة طرق للتحقق من صدق المحتوى، نذكر منها:

أ - المقارنة بين درجات المسترشدين قبل وبعد العلاج أو التدريب للتحقق من التحسن الذي يطرأ علي الاختبار نتيجة التدريب.

ب- دراسة أنماط الأخطاء الشائعة في اختبار للتأكد من صدق مفتاح الاختبار.

ج- تحليل طرق العمل التي يستخدمها المسترشدون وذلك الاختبار فرديا مع توجيههم إلي التفكير بصوت عال أثناء حل مشكلات الاختبار.

د - دراسة أثر بعض العوامل غير المرتبطة بمحتوى الاختبار كالسرعة في علاقتها بما يقيسه الاختبار.

هـ- تحديد الخصائص اللفظية والكمية لأسئلة الاختبار أو مفرداته وهذه العملية هي جزء من عملية تحليل المفردات أثناء بناء الاختبار، وتفيد في نفس الوقت وإذا تمت بنجاح في تحديد صدق محتوى الاختبار.

الطرق الإحصائية لقياس الصدق :

١- طريقة معاملات الارتباط – وهي من أدق الطرق المعروفة لحساب الصدق ويعتمد الصدق التجريبي والصدق العاملي اعتماداً كلياً علي هذه الطريقة، وهي تؤدي إلي معرفة معامل الصدق بطريقة صحيحة.

٢- طريقة المقارنة الطرفية – وتقوم في جوهرها علي مقارنة متوسط درجات الأقوياء في الميزان بمتوسط درجات الضعاف في نفس ذلك الميزان بالنسبة لتوزيع درجات الاختبار، ولذا سميت بالمقارنة الطرفية لاعتمادها الطرف الممتاز والطرف الضعيف للميزان.

٣- طريقة الجدول المرتب – وتعتمد علي مقارنة التوزيع التكراري لدرجات الأفراد في الميزان بالتوزيع التكراري لدرجات الأفراد في الاختبار فهي بذلك تقوم علي فكرة التكرار المزدوج .

وفيما يلي وفي عرض كل طريقة بالدراسة والتحليل :

معامل الارتباط Correlation Coefficient

تقاس علاقة الارتباط بمقياس يسمى معامل الارتباط ويرمز له بالرمز ر وهو معامل رقمي يوضح الارتباط بين ظاهرتين . أن معامل الارتباط وطرق استخدامه لها أثر واضح في تقديم البحث في ميادين التربية وعلم النفس والاجتماع والاقتصاد. ففي التربية وعلم النفس يستخدم لإيجاد معاملات الارتباط بين المواد الدراسية ودراسة التحصيل الدراسي والميول والقدرات والاستعدادات وإيجاد صدق الاختبارات وغيرها.

خواص معامل الارتباط :

يتميز معامل الارتباط بالخواص التالية :

١- تتراوح قيمته بين – ١، + ١ أي أن معامل الارتباط محصور بين -١، ١.

٢- يصل الارتباط إلي نهايته العظمى عندما يقترن تغير الظاهرة الأولى **اقترانا تاما بتغير الظاهرة الثانية ويكون معامل الارتباط مساويا ١ في حالة الارتباط الطردي الكامل ، يساوي -١ في حالة الارتباط**

العكسي الكامل التام. يساوي صفرا في حالة عدم الارتباط (انعدام الارتباط).

٣- كلما ازدادت القيمة العددية لمعامل الارتباط ازدادت شدة الارتباط والعكس صحيح وتزداد شدة الارتباط كلما اقترب معامل الارتباط من ١ وتقل كلما اقترب من الصفر.

إن معامل الصدق هو معامل رقمي يساوي معامل ارتباط الاختبار بالميزان أيا كان نوع هذا الميزان اختباراً أو عاملاً أو أي مقياس آخر ، وهكذا تتلخص هذه الطريقة في حساب ذلك الارتباط بالطريقة التي تصلح له بين ظاهرتين أو عدة متغيرات.

وبما أن معامل الصدق يدل علي صلاحية الاختبار للتنبؤ بدرجات الميزان فكلما كانت القيمة العددية لمعاملات الارتباط عالية كلما كانت العلاقات قوية حتى نستعين بمثل ذلك الاختبار بعد ذلك في قياس الاستعداد للدراسة أو المهنة التي يقيسها ذلك الميزان إذن فالصدق وحده لا يصلح بصورته المباشرة للتنبؤ ولذا يحسب التنبؤ بطريقة الانحدار.

أهداف دراسة الارتباط :

- توضيح العلاقة بين المتغيرين كالعلاقة بين ساعات الاستذكار والمجموع الكلي للدرجات.
- **إمكانية تقدير أحد المتغيرين إذا ما عرف المتغير الثاني.**
- **التحكم أو توقع احتمال الظاهرة أو المتغير.**

أنواع الارتباط :

يعكس تقسيم أنواع الارتباط بين ظاهرتين من حيث كونه تغير في اتجاه واحد أو في اتجاهين متضادين إلي:

١- ارتباط طردي : وفيه يكون تغير الخاصيتين أو العاملين في اتجاه واحد بمعني إذا ازداد المتغير الأول يميل المتغير الثاني إلي الازدياد وحينئذ يقال بين المتغيرين ارتباط موجب وأعلي درجة تمثله (+١).

٢- ارتباط سلبي : وفيه تغير العاملين في اتجاهين متضادين بمعني إذا ازداد المتغير الأول يميل المتغير الثاني إلي النقصان حينئذ يقال بين المتغيرين ارتباط وأعلي درجة تمثله (-١).

مستوى الدلالة الإحصائية :

غالبا لا يتجاوز القيمة التالية ١% (٠,٠١) ، ٥% (٠,٠٥) فعندما يحدد الباحث أن مستوى الدلالة (٠,٠٥) مثلاً فإن ذلك يوضح ثقته بنسبة ٩٥% وما توصل إليه يتمشى مع الواقع غالباً في حين أن ٥% لا تساير الواقع.

أهم الخواص الإحصائية لمعاملات الارتباط :

- عدم تأثر معامل الارتباط بزيادة أو نقصان درجات الاختبارات أو قيمة المفردات بكمية ثابتة.

- عندما تزاد قيمة التوزيع التكراري العددية لمعاملات الارتباط يلتوي المنحني وكلما اقتربت القيمة من الواحد الصحيح يميل التوزيع التكراري لمعاملات الارتباط للالتواء الشديد.

- يصل الارتباط إلي نهايته العظمي عندما يقترن المتغير الأول اقتراناً تاماً بتغير المتغير الثاني ويكون معامل الارتباط مساويا (١) ، في حالة الارتباط الطردي الكامل ويساوي (-١) في حالة الارتباط العكسي التام في حين يساوي صفراً حال عدم الارتباط.

- تزداد شدة الارتباط بزيادة القيمة العددية لمعامل الارتباط والعكس صحيح حيث تزداد شدة الارتباط كلما اقترب معامل الارتباط من(١) وتقل كلما اقترب من الصفر.

٢ - طريقة المقارنة الطرفية :

عندما تدل نتائج الاختبار علي أن الأقوياء في الميزان أقوياء في الاختبار وأن الضعاف في الميزان ضعاف في الاختبار يصبح الاختبار صادقاً ، ويزداد الصدق تبعاً لزيادة هذا الاقتران ، ولذا نرى الأهمية الطرفية لمستويات الميزان في هذه المقارنة.

ومن أبسط الطرق التي تستخدم لتحقيق هذه الفكرة مقارنة متوسطات درجات الأقوياء بمتوسطات درجات الضعاف ثم حساب **دلالة الفروق بين هذه المتوسطات وعندما تصبح لتلك الفروق دلالة إحصائية واضحة نستطيع أن نقرر أن الاختبار يميز بين**

الأقوياء والضعاف في الميزان وبذلك نطمئن إلي صدقه، وعندما لا تصبح لتلك الفروق دلالة إحصائية واضحة فإننا لا نستطيع الاطمئنان إلي صدق مثل هذا الاختبار.

٣ - طريقة الجدول المرتقب :

تعتمد هذه الطريقة علي التكرار المزدوج للاختبار والميزان في تقدير صدق الاختبار، وتؤدي إلي الكشف عن معرفة النسب المئوية للنجاح في كل مستوى من مُستويات الميزان بالنسبة لكل مستوى من مستويات الاختبار.

وتتلخص خطوات هذه الطريقة في حساب جدول التكرار المزدوج للاختبار، والميزان ثم تحويل خلايا هذا الجدول إلي ما يسمى بالجدول المرتقب وذلك بحساب النسبة المئوية لكل تكرار، وبذلك نشتطيع تفسير نتائج الاختبار في ضوء هذه النسب المئوية.

العوامل التي تؤثر في الصدق :

١ - طول الاختبار. ٢ - ثبات الاختبار.

٣ - ثبات الميزان. ٤ - اقتران ثبات الاختبار بثبات الميزان.

٥ - التباين . ٦ - عوامل متعلقة بالمسترشد.

٧ - عوامل متعلقة بالاختبار.

٨ - عوامل متعلقة بإدارة الاختبار.

وبدراسة كل عامل من هـــذه العوامـــل دراســة تحليليــة تتضــح أهميته ، وأثره والتعـــرف علـــي وســائل تطويـــره وتغيـــيره لــنرتفع بالصدق إلي أقصاه ونعرف حدوده العليا ونهاياتـــه العظمـــى.

١ – طول الاختبـــار :

يزداد صدق الاختبار تبعاً لزيادة عدد أســـئلته أو طـــول الاختبـــار لأن ذلك الطول يضعف أثر الشوائب أو أخطـــاء القيـــاس لكـــبر حجـــم عينة الأسئلة – وبذلـــك يـــزداد معـــامل ارتبـــاط الاختبـــار بـــالميزان، وترتفع القيمـــة العدديـــة لمعـــامل صـــدق الاختبـــار (زيـــدان ١٩٩٥: ٢٨٧)

٢ – ثبات الاختبـــار :

يتأثر الصدق بالقيمـــة العدديـــة لمعـــامل ثبـــات الاختبـــار تـــأثراً مباشراً مطرداً، فـــيزداد الصـــدق تبعـــاً لزيـــادة الثبـــات، ويقـــل تبعـــا لنقصان الثبـــات.

٣ – ثبات المـــيزان :

يتأثر الصدق بالقيمة العددية لثبـــات المـــيزان كمـــا تـــأثر بالقيمـــة العددية لثبات الاختبار، فتطرد زيـــادة الصـــدق تبعـــاً لاطـــراد زيـــادة ثبات الميزان، ويصل هذا الثبات إلي أقصـــاه عندمـــا يصـــل المـــيزان إلي ما لا نهايـــة.

٤ - اقتران ثبات الاختبار بثبــات المــيزان :

عندما يصل طول الاختبار إلي مــا لا نهايــة يرتفــع ثباتــه إلــي نهايته القصوى ، وعندما يصل طول الميزان إلي مـــالا نهايــة يرتفــع ثباته أيضاً إلي نهايته القصوى، وعندئذ يقوم الارتبـــاط بيــن الاختبــار والميزان علي الدرجـــات الحقيقيــة وذلــك لتلاشــي واختفــاء أخطــاء القياس نتيجة لهذه الإطالة اللانهائيــــة.

٥ - التبــاين :

يستخدم التباين لمعرفة مدى تجـــانس العينــات، ومــدى انتســابها إلي المجتمع الأصلي، والتعــرف علــي الفــروق الفرديــة والجماعيــة في الذكاء والقدرات العقلية والســمات الانفعاليــة.

ســبقت الإشــارة إلــي مــدى تــأثير معــامل ثبــات الاختبــــار بالانحراف المعياري للدرجـــات أو تبــاين تلــك الدرجــات . وهكــذا ندرك أثر زيادة أو نقصان الفروق الفردية علـــي معــاملات الارتبــاط المختلفة. وبما أن الصدق صورة مـــن صــور الارتبـــاط القــائم بيــن الاختبار والميزان، إذن فالصدق ايضاً يتــأثر بتلــك الفــروق الفرديــة. وهكذا نرى أن التباين الضعيف يقلـــل مــن أثــر هــذا الصــدق، وأن التباين القوى يزيد من القيمة العددية لذلك الارتبـــاط. ويصــل الصــدق إلي نهايته الصغرى عندمـــا يصــل تبــاين الاختبــار والمــيزان إلــي النهاية الصغرى أيضاً، أي عندما تزول الفروق القائمـــة بيــن الأفــراد في درجات الاختبار، ودرجــات المــيزان .

ومن الملاحظات علي التباين :

- صعوبة إيجاده .
- صغر حجم العينات قد يعطي نتائج غير دقيقة .
- قيم "ف " تتأثر في حالة العينات غير الاعتدالية .

٦ – عوامل متعلقة بالمسترشد:

- ارتباط المسترشد في الاختبار والحالة النفسية من خوف وتوتر.
- العادات السيئة والخاطئة في الإجابة واللامبالاة وعدم المسئولية والتخمين وعدم التعاون والاعتماد علي الآخرين والغش وغيرهما.
- الأسلوب المعرفي كالاندفاع أو التسرع والانغلاق والجمود الذهني.

٧ – عوامل متعلقة بالاختبار :

- مستوى لغة الاختبار.
- غموض الأسئلة.
- سهولة الأسئلة أو صعوبتها.
- الصياغة اللغوية للأسئلة.
- العلاقة بين الأسئلة وما تعلمه المسترشد أو ما يعرف بانتقال الأثر.

- وما يتضمنـــه الاختبـار مــن تعليمــات ميســرة للتطبيــق ومــن المحتمل أن تفقد بعـــض الاختبــارات جدواهــا إذا اســتعملت دون فهم جيد أو تسرع غير حذر أو تغلف بشكل جــذاب علــي حســاب المحتوى أو المضمون النظري والتجريبي الــذي تســتند عليــه.

٨ - عوامل متعلقة بإدارة الاختبـــار:

- عوامل بيئية كالحرارة أو الــبرودة والرطوبــة والضوضـــاء.
- عوامل متعلقة بالطباعـــة.
- عوامل متعلقة بالتعليمات غير الواضحـــة أو المتذبذبــة.
- استخدام الاختبار في غير ما وضـــع لــه.

العلاقة بين صدق الاختبار وثباتــــه :

- الثبات شرط أساسي للصدق والاختبار الصـــادق لابــد وأن يتمتــع بدرجة عالية من الثبـــات.
- كل اختبار صادق ثابت وليس كـــل اختبـــار ثـــابت صـــادق فـــهو يتفق مع ذاته أولاً ثم مع وظيفته وهدفـــه وليـــس مـــن المعقـــول أن يتفق مع هدفه ولا يكون متفقاً مـــع ذاتـــه.
- يتحدد معامل الصدق بمعامل الثبـــات إذ يرتفـــع بارتفاعـــه ويتدنـــي بانخفاضـــه.
- معامل الصدق لا يمكن أن يزداد عن معامل الثبـــات إلا فـــي حـــال وجود خطأ في القيـــاس.

٩ - عوامل منهجيـــة :

- مشكلة التزييف للأحســـن أو الأســـوأ.
- تأثير حالة المسترشد المزاجية وخبراتــــه الحديثـــة.
- تأثير كتابة المسترشد لاسمه علي الاســـتخبار الخـــاص بـــه.
- مشكلة التطوع للإجابة علـــي الاختبـــار.
- مشكلة التدخل في خصوصيـــات المسترشـــد.
- عدم الدقة في البيانات أو المعايير العامـــــة للمسترشـــد.
- اختلاف ظروف تطبيق الاختبار عن ظـــــروف تقنيـــة.
- اتجاه المسترشد نحو موضـــوع الاختبـــار.

أخلاقيات استخدام الاختبارات

يخبرنا الصدق بالعلاقة بين نتائج الاختبار وجوانب خارجية مرتبطة به في حين يخبرنا ثبات الاختبار بعلاقات داخل الاختبار كما أن الصدق يغلب عليه الجانب النظري في حين الثبات يغلب عليه الجانب التطبيقي.

يحكم استخدام الاختبارات بواسطة مرشدين مدربين ميثاق أخلاقي في أدبيات علم النفس بأمريكا يوضح الحدود والأحكام ورغم أنه ليس التزاماً قانونياً ملزماً بالنسبة للأخصائيين أو المرشدين النفسيين غير الأمريكيين ولا يترتب عليه بشكل مؤكد أحكام تأديبية يمكن أن يتعرض لها مخالفوه في المجتمعات الأخرى، إلا أن هذا الميثاق أصبح له ثقله الأدبي في المجتمعات العلمية وهو يعد أساساً في جوانبه المختلفة لصدور مواثيق مماثلة في بلاد العالم الأخرى حيث يضاف إليه أو يعدل فيه وفقاً للقيم والمعايير والعادات الاجتماعية السائدة في هذه البلاد.

أهداف الميثاق الأخلاقي لاستخدام الاختبارات النفسية :

١- حماية المجتمع ورفاهيته وصيانة كرامة مهنة الأخصائي أو المرشد النفسي وتقدير دوره.

٢- إنشاء علاقة صحية بين الأخصائي وأبناء المجتمع ممن يلجأون له للحصول علي خدماته بواسطة هذه الاختبارات، وما يترتب علي نتائجها من إرشاد أو علاج.

٣- معرفة الأخصائي النفسي بهذه الأخلاقيات والمعايير يجعله ملتزماً بها ومحترماً لما يرد فيها من أحكام واثقاً في الوقت نفسه أن التزامه بها واحترامه لأحكامها يؤكد بشكل واضح احترامه لما تفرضه الحضارة من التزامات خلقية أكثر منها قانونية وتأديبية ومؤكدا أيضاً أن استخدامه لهذه الأدوات والمقاييس يتم في أرفع المستويات الأخلاقية والمهنية المرجوة.

٤- يكون ولاء عالم النفس في النهاية للمجتمع ويجب أن يبرهن سلوكه المهني علي وعيه بمسئولياته الاجتماعية، وأن صلاح كل من المهنة وعالم النفس لهو تابع للصالح العام بكل وضوح وفي مجال تقديم الخدمة فإن أكبر جانب من المسئولية هو صالح المسترشد الذي يعمل معه عالم النفس (أحمد محمد عبد الخالق: ١٩٨٠ ، ١٧٥).

مبادئ وأحكام الميثاق الأخلاقي لاستخدام الاختبارات النفسية:

ويتضمن الميثاق الأخلاقي للأخصائيين والمرشدين والباحثين النفسيين عدداً من المبادئ والأحكام العامة التي تقرر استخدام الاختبارات النفسية منها علي سبيل المثال :

١- أن الأخصائي أو المرشد النفسي يعرف كفاءة أساليبه العلمية ولا يقدم خدماته ولا يستخدم أساليب "اختبارات وأدوات " لا تستوفي المعايير المهنية المعروفة في مجالات معينة، وعلي

الأخصائي النفسي الممارس أن يساعد عمليه في الحصول علي المساعدة المهنية لكل جوانب المشكلة" .

وهنا تتضح الإشارة الواضحة لأهمية استيفاء "بيانات السيكومترية من صدق وثبات وقدرة تمييزية للمقاييس والاختبارات المستخدمة بحيث لا يجوز للأخصائي النفسي الاعتماد علي أدوات لا تستوفي الشروط السيكومترية المقبولة وهو الأمر الذي لا يتحقق إلا لأخصائي متمكن ومؤهل لهذا العمل.

٢- عندما تقدم معلومات عن الإجراءات والأساليب النفسية، يجب الإشارة إلي أنها تستخدم فقط بواسطة الأشخاص المدربين جيداً علي استخدامها.

ويعني ذلك أنه لا يكفي استيفاء الأدوات والمقاييس للشروط المنهجية بل لابد أن يكون مستخدم هذه الأدوات مؤهلاً ومدرباً.

٣- يلزم الميثاق الأخلاقي الأخصائي أو المرشد النفسي بالاحتفاظ بسرية المعلومات والبيانات التي تصل إليه من طالبي خدماته، والتي تتضمنها بعض الاختبارات أو المعلومات التي يحتاجها الأخصائي لاستكمال دراسته الحالية، من خلال حماية المعلومات المختلفة التي يحصل عليها الأخصائي النفسي من الأفراد، خلال تدريبهم أو ممارستهم المهنة أو فحصهم فرض أساسي علي الأخصائي، ويجب عدم إخراج هذه المعلومات

لأية جهة خارجية ما لم تتوفر شروط هامة تتطلب هذا الإخراج للمعلومات.

٤- يمكن مناقشة التقارير الناتجة عن تشخيص إكلينيكي أو استثارة معينة أو بيانات خاصة بأطفال أو طلاب أو موظفين مع متخصصين آخرين لأغراض مهنية ومع الأشخاص ذوي الصلة الواضحة بهذه الحالات، ويجب أن تتضمن التقارير المكتوبة أو الشفوية بيانات متعلقة بالتقدير الشخصي فقط، وعلي الأخصائي أن يبذل أقصى جهده في تجنب كل البيانات التي تعد بمثابة اعتداء علي الخصوصية.

في اليوم العالمي للصحة النفسية الموافق العاشر من أكتوبر ١٩٩٨ تحت شعار " حقوق الإنسان والصحة النفسية" عدة نقاط أهمها:

٥ - حق المسترشد في الحصول علي التشخيص والعلاج المناسب لحالته النفسية والجسدية بغض النظر عن وضعه الاجتماعي والمادي.

٦ - حق المسترشد في الحصول علي العلاج في بيئته ووسط أهله بقدر الإمكان وعودته لمحيطه .

٧ - التأكيد علي حق المسترشد وذويه وتزويدهم بالمعلومات الأساسية حول نوع المرض أو المشكلة وطرق التشخيص والتأثيرات السلبية والإيجابية وأخذ موافقة ولي الأمر قبل اتخاذ الإجراءات التشخيصية.

٨ - الحفاظ علي سرية المعلومات التي يتم الحصول عليها من المسترشد وعدم إفشائها. (حمدي شاكر وهويدا علام ، ٢٠٠٦م : ٢٠)

٥- حماية البيانات والمعلومات التي يحصل عليها الأخصائي النفسي أو المرشد بواسطة اختباراته عند نشر بيانات بدون تصريح من أصحابها للكشف عن هويتهم، يتحمل الأخصائي النفسي المسئولية كاملة عن إخفاء هويتهم ومصدر بياناته.

٦- علي الأخصائي النفسي أن ينظم احتياطات خاصة بحماية سرية بياناته والمحافظة الدائمة علي هذه السرية في كل ما لديه من تقارير وسجلات".

٧- الأخصائي النفسي أو المرشد الذي يحتاج لاستخدام الاختبارات النفسية للأغراض التعليمية أو لاستخدامها في عمل التصنيفات أو لأغراض البحث، يتعين عليه أن يحمي المفحوصين، بتأكيد أن هذه الاختبارات ونتائجها تستخدم في حدود السلوك المهني المقبول".

ضمانات سرية بيانات المسترشد:

ولا يقتصر تأكيد الميثاق الأخلاقي لأهمية سرية بيانات الاختبارات علي الفقرات السابقة بل يخصص الميثاق لتأكيد ضمانات السرية المبدأ الثالث عشر كله علي الوجه الآتي:

١- لأن الاختبارات النفسية وبقية الأدوات الأخرى تعتمد قيمتها إلي حد كبير علي عدم معرفة المفحوص أو المسترشد بها، لذا

يتعين عدم الإشارة إليها في النشرات العامة بطريقة يمكن أن تؤثر في صدقها كما يجب عدم السماح بوصولها لأيدي أشخاص آخرين ما لم تكن لديهم مصالح مهنية وممن يقومون بحماية استخدامها.

٢- تفسر الدرجات الخاصة بالاختبارات والدرجات علي الاختبارات شأنها شأن مادة الاختبارات مسموح فقط للأشخاص المؤهلين تفسيرها واستخدامها بصورة مناسبة.

٣- بالنسبة لنشر الاختبارات والحصول عليها فيوصى بان تقدم الاختبارات النفسية للنشر التجاري بواسطة الناشرين الذين يوزعون اختباراتهم بطريقة مهنية ويبيعونها فقط لمستخدميها المؤهلين.

٤- يجب أن يشير دليل الاختبار والكتالوجات إلي التدريب والمؤهلات المهنية المطلوبة للتوصل إلي تفسير له قيمة الاختبار. ورغم ما ذكر من قبل الميثاق الأخلاقي بالسيكولوجيين الأمريكيين إلا أنه أصبح جزءاً هاماً مما تحتويه المصادر الأكاديمية السيكولوجية بحيث يمثل بوزنه الأدبي نوعاً من العرف والتقاليد العلمية والأخلاقية في مجال التخصص العلمي ولا يجوز للأخصائي النفسي أن يخالف ما ورد به من مبادئ خلقية حتى إذا وجد في مجتمع لا يفرض إلزاماً بأي شكل وبأي قدر علي مخالفة مثل هذه المبادئ التي

تؤكد احترام السيكولوجي لنفسه ومجتمعه وتخصصه واحترام زملائه ومجتمعه وأبناء تخصصه .

*** الميثاق الأخلاقي للمشتغلين بعلم النفس في مصر في مجال القياس النفسي :**

توصى الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، ورابطة الأخصائيين النفسيين المصرية :

أ - بضرورة توعية طالب علم النفس، قبل التخرج من الجامعة بهذا الميثاق ومبادئه.

ب- كما توصي أصحاب المهن والهيئات التي تقدم خدمات معاونة للخدمة النفسية، كالأطباء النفسيين، والأخصائيين الاجتماعيين، باحترام مبادئ هذا الميثاق وروحه كأساس لاستمرار التعاون بينهم وبين الأخصائيين النفسيين. ومن أهم مبادئ الميثاق الأخلاقي في مجال القياس النفسي بمصر بما يلي:

١. يقتصر إعداد وتأليف الاختبارات النفسية، أو استخدامها علي الأخصائي أو المرشد النفسي وعلي الأخصائي النفسي أن يسعي لحظر تداولها أو بيعها لغير الأخصائيين أو لغير الجهات المعنية باستخدامها بواسطة أخصائيين مؤهلين.

٢. يقتصر إعداد وتأليف الاختبارات النفسية علي الحاصلين علي درجة الماجستير علي الأقل، أو من لهم خبرة عشرة سنوات -

علي الأقل - في ميدان القياس النفسي، واستثناء من ذلك يمكن إعداد المقاييس تحت إشراف أحد المتخصصين.

٣. لا ينشر الأخصائي النفسي المؤهل مقياساً بغرض استخدام الآخرين له إلا مصحوباً بكراسة التعليمات التي تتضمن الدراسات والبحوث التي أجريت عليه ونتائج هذه الاختبارات. كذلك ينص علي المواقف والأشخاص الذين لا يصلح معهم تطبيق هذا الاختبار، ويلتزم الأخصائي بعدم إسناد أي أوصاف مبالغ فيها إلي المقياس بهدف زيادة توزيعه.

٤. في حالة الضرورة القصوى يمكن نشر مقاييس لم تجر عليها الدراسات النفسية الكافية، مع ذكر هذه المعلومات في مكان بارز.

٥. يحظر نشر أسماء المسترشدين أو عرض نتائج استجاباتهم علي المقياس بصورة قد تشير إليهم كأفراد أو فئات أو جماعات.

٦. يحرص المرشد أو الأخصائي النفسي في نشر المقياس، علي جودة الطباعة والوضوح التام في الكتابة. ومن جهة أخرى يحرص الأخصائي المستخدم لاختبار منشور علي الاعتماد علي الصورة الأصلة المنشورة، وليس نسخاً له منتجة بطريقة التصوير أو الاقتباس أو غيرها.

٧. يحظر نشر أية فقرات أو أجزاء من الاختبارات والمقاييس ، أو إذاعتها بأية صورة علنية ، سواء كأمثلة للإيضاح أو الشرح باستثناء المواقف الأكاديمية والتدريبية المتخصصة.

٨. عند استخدام الاختبار، يحرص الأخصائي النفسي علي مراجعته والتدريب عليه وتجربته بطريقة استطلاعية قبل الشروع في تطبيقه بهدف علمي أو عملي، كما أن من مسئولياته أن يتأكد من انطباق كافة الشروط السيكومترية عليه.

٩. يجب الحصول علي موافقة المسترشد أو ولي الأمر (في حال عدم الأهلية) علي تطبيق الاختبار بغير إجبار أو ضغوط لبدء الاستجابة، أو الاستمرار فيها.

١٠. يتحمل الأخصائي النفسي المسئولية الأولى عن حسن التطبيق والتفسير والاستخدام لأدوات القياس، ويلتزم بالتحقق من دلائل صدق برامج الكمبيوتر إذا كانت مستخدمة في إحدى مراحل التطبيق أو التصحيح. ويتحمل مسئولية ما جاء بتقريره سواء كان القائم بإعداده ومساعدوه أو كانت برامج جاهزة.

١١. يصدر المرشد أو الأخصائي النفسي تقريره أو أحكامه علي نتائج الاختبار في حدود خصائصه من حيث الصدق، والثبات وعينة التقنين وفي حدود الفروق بين عينة التقنين.

المعايير Norms

المعيار تعبير إحصائي يشير إلي المستويات والشروط وتنقسم إلى معايير أكاديمية ومهنية وهو قيمة مفردة أو مدى القيم الذي يكون الأداء العادي أو المتوسط لمجموعة معينة وتمثل المعايير أداء عينة أو عينات التقنين علي الاختبار ويقصد بالمعايير كذلك المعالم الإحصائية الأساسية للدرجات علي الاستخبار.

القياس والتقييم valuing في التربية وعلم النفس علم تعترضه عدة صعوبات أهمها أن الكثير من الصفات الإنسانية ليست خاضعة للقياس بطريقة مباشرة ميسورة. ففي حين نجد أنه يسهل قياس الطول لأنه كمي ولأنه يزيد بوحدات منتظمة نسميها السنتيمترات وكذا الوزن والعمر الزمني نجد أن الكثير من الصفات الإنسانية الأكثر تعقيداً مثل سمات الشخصية والخصائص العقلية والتحصيل ليس لها مقاييس متفق . وقد حدث منذ عصور طويلة أن كان قياس الطول والوزن والأيام والشهور يصادف مشاكل متعددة في القياس فلم تكن هناك مستويات للمقارنة، ولا وحدات متفق عليها للقياس في هذه الميادين. وتواجهنا في أيامنا هذه نفس المشاكل، من إقرار وحدات لقياس السلوك البشري في المجالات التي لم تحدد لها معايير مماثلة، وليست المشكلة هي إيجاد الوحدات بقدر البحث عن وحدات ذات دلالة ومعني ويمكن تفسيرها ومقارنتها. والمشكلة أيضاً هي وضع مستويات بها نقارن

ونقيس ونقيم ونفسر ونعلل السلوك الإنساني، هذه الوحدات هي المعايير أو الميزان الذي يفسر علي أساسه أو في ضوئه الدرجات التي يحصل عليها المسترشد ومن أكثر المعايير شيوعاً واستخداماً الثبات والعمر العقلي ونسبة الذكاء .

الحاجة إلي المعايير :

إن الدرجة الخام ومثيلاتها النسبة المئوية لعدد الناجحين إلي العدد الكلي، أو النسبة المئوية لعدد الفقرات الصحيحة إلي عدد فقرات الاختبار ، ليس لها في ذاتها معني أو دلالة. فهي لا تحدد مركز الشخص بالنسبة لمجموعته أو بالنسبة لعينة التقنين، ولهذا لابد من الرجوع إلي معيار يحدد معني هذه الدرجة أو النسبة المئوية باعتبار أن الموجودات أعداد وأن الأشياء تفسر بالأعداد والأشياء مصنوعة من العدد وأن العدد ماهية الأشياء فيدلنا علي مركز المسترشد بالنسبة للمجموعة وهل هو متوسط أو فوق المتوسط أو أقل من المتوسط، وما مدى بعده عن متوسط المجموعة التي ينتمي إليها ؟ وما هو وضعه بالنسبة لمن يكافئونه من أفراد عين التقنين؟ ذلك أن الدرجة الخام أو النسبة المئوية للإجابات أو الأفراد تعجز عن إعطاء أي تفسير. فإذا كانت النسبة هي ٥٠% إجابات صحيحة من فقرات اختبار معين فإنها قد تساوي ٣٠% إجابات صحيحة من فقرات اختبار آخر أصعب منه، وهي قد تساوي في نفس الوقت ٨٠% في اختبار أخر أسهل منه.

وقد حدثت تجارب من هذا النوع أعطيت فيها للأفراد اختبارات تقيس وظيفة معينة ولكن مستوياتها مختلفة، فكانت درجة الفرد تنخفض كلما ارتفع مستوى صعوبة الاختبار. وعلي هذا لا يمكننا أن نقول أن فلانا أعلي من فلان في قدرة ما لأن الأول حصل علي درجة في أحد الاختبارات تعلو الدرجة التي حصل عليها الآخر في اختبار آخر حتى لو كانا يقيسان نفس الوظيفة. وهكذا لا يكون للدرجة الخام ولا للنسبة المئوية دلالة في حد ذاتها بل تحتاج إلي معيار يكسبها معني . قال تعالى " أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلاً كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ (٢٤) تُؤْتِي أُكُلَهَا كُلَّ حِينٍ بِإِذْنِ رَبِّهَا وَيَضْرِبُ اللَّهُ الأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ (٢٥) " إبراهيم ٢٤- ٢٥ .

يجب إذا أن نبحث عن نوع أفضل من الوحدات نعبر بها عن نتائج الاختبار بطريقة أفضل من العدد الخام للفقرات الصحيحة أو الوحدات الدرجات والنسبة المئوية، ويفضل أن تتمتع هذه الوحدات أي المعايير بالخصائص الآتية:

الخصائص الواجب توافرها في المعيار :

١- أن يكون للدرجة الواحدة، معني موحد من اختبار إلي آخر، حتى نوفر أساساً يمكن به أن نقارن درجات الأفراد في اختبارات مختلفة.

٢- أن تكون هذه الوحدات متساوية بحيث إن العدد المعين من الوحدات، وليكن ١٠ درجات علي جزء من اختبار يدل علي نفس الشيء الذي تعنيه ١٠ درجات علي جزء آخر من نفس الاختبار. بحيث يمكننا أن نقول أن المسترشد الأول يزيد عن المسترشد الثاني بـ ١٠ درجات مثلاً وهذه الزيادة تساوي زيادة الشخص الرابع عن الشخص الثالث .

٣- أن تكون هناك نقطة صفر حقيقية (صفر مطلق) لا تعبر عن شئ من الصفة التي نقيسها، بحيث نستطيع أن نقول إن درجة معينة ضعف درجة أخرى وأن ثالثة تعتبر ثلثي درجة رابعة.

الصفر المطلق :

إن الأنواع المختلفة من المعايير التي طورتها الاختبارات تمثل تقدماً ملحوظاً ولسنا هنا بصدد مقاييس من نوع مقاييس الأوزان بحيث نضع سنجة ٥ أرتال في كفة من كفتي الميزان ونضع أمامها ٥ أرتال من مادة معينة تزنها تماماً. وهنا حينما نقول " لا يزن شيئا " نعني فعلاً " أنه لا يزن شيئا" ويمكننا أن نضيف وحدات الوزن معاً. وليس لدينا هذا النوع من نقطة الصفر أو هذه الطريقة من الجمع معاً في حالة القياس النفسي والتعليمي. فإذا جمعنا شخصين ضعيفي العقل معاً يعادلا عبقرياً كما أن زوجاً من الضعاف في الهجاية لا يفوق مجيد الهجاية.

المعايير والتقنين :

المعايير مستويات أو وحدات ذات دلالة نقارن بها الدرجات التي حصل عليها المسترشد أو أكثر علي اختبار معين لتحديد مركزه ومعني درجته بالنسبة لعينة التقنين كما أنه الهدف الأساسي لعملية المعايرة أو التقنين هو إيجاد معايير مناسبة كمتوسط أداء صف معين (معيار صفي) أو متوسط أداء مسترشدون عمرهم معين (معيار عمري).

إن عمليات التقنين هي الخطوات التجريبية التي يمر بها المقياس في صورته النهائية عند إجرائه علي عينات من الجماعات التي سيطبق عليها فيما بعد بغرض اشتقاق المعايير. وعلي هذا فنحن نشتق المعايير من عينة التقنين وهي المجموعة التي يطبق عليها الاختبار بهدف اشتقاق المعايير التي يمكن مقارنة الشخص بها. والتي تمثل المجتمع الأصلي المدروس Population فتكون الدرجات المحولة للدرجات الخام لأفراد هذه العينة مصدراً للمعايير.

١- أي أننا عند إجراء الاختبار نقارن المسترشد بمن يكافئه من أفراد عينة التقنين فإذا تساوت درجة المفحوص مع درجة فرد من عينة التقنين، أو مع متوسط إحدى فئات هذه العينة، كان المركز النسبي للمسترشد في الجماعة التي ينتمي إليها معادلاً لمركز فرد معين في هذه العينة، أو لمركز فئة معينة في هذه العينة. وهكذا فإننا نقارن درجة الفرد الخام بتوزيع الدرجات

الخام لأفراد عينة التقنين فتتحول درجته إلي معيار من نفس نوع معيار الاختبار. وبذا تسهل مقارنة الفرد بالمستوى المتوقع له، بما أنه عضو في جماعة معينة، أي أننا نقارنه بمتوسط هذه الجماعة أو بمتوسطها وانحرافها المعياري، وعلي ذلك فالمعايير ليست إلا نتائج إجراء الاختبار علي عينات التقنين.

٢- إذا كانت هذه العينات ممثلة للمجتمع الذي نود قياسه بالاختبار، صلحت هذه المعايير مادام المجتمع المراد دراسته قد مثل تمثيلاً صادقاً عند اختيار عينة منه. وإلا أصبحت المعايير غير ذات قيمة أو ذات قيمة محدودة.

٣- ومن هنا وجب علي كل مستخدم للاختبار أن يجريه فقط علي أفراد من مجموعات مثلت في عينات التقنين. وعند نقل الاختبار من بيئة إلي أخرى يجب تقنينه علي عينات تعد موازية لعينات التقنين الأصلية.

٤- المعايير ليست سوى نتائج إجراء الاختبار علي عينات التقنين التي يطلق عليها المجموعات المعيارية.

٥- عدم مقارنة نتيجة اختبار طبق علي فرد لا يمكن اعتباره عضوا في عينة التقنين من هنا فإن المعايير هي الدرجات المتوسطة للمسترشدين في مجموعة محدودة لاشتقاق المعايير الجديدة، حتى يمكن قياس جماعات مقصودة تعد مكافئة

للمجتمع الأصلي الذي كان يراد قياس بالاختبار الأصلي قبل نقله. وبذلك يمر اختبار العينة بعدة مراحل أهمها :

تحديد المجتمع الأصلي للبحث ثم اختبار عينة ممثلة للمجتمع الأصلي وأخيراً اختبار عدد مناسب لأفراد العينة.

وما دامت عينة التقنين عماد المعايير، لذا يحسن أن نوضح الخصائص التي يجب أن تتوفر فيها حتى يصح قياس وتقييم ما نود قياسه وتقييمه بأن يتوافر في عينة التقنين الجيدة فيما يلي:

١- أن تمثل عينة التقنين المجتمع الأصلي المراد دراسته تمثيلاً صادقاً من حيث الحجم والتركيب والنسب ومستوى القدرة أو الصفة المطلوبة قياسها. ولا يتوفر هذا إلا بقيام الباحث قبل اختيار عينة التقنين بدراسة هذا المجتمع الأصلي دراسة مسحية Survey study وكي يعرف بالتحديد حجم العينة التي يجب أن يختارها وخصائصها، وحجم العينة التي سيختارها بالفعل وخصائصها. ذلك أنه دائماً ما تحول صعوبات عملية دون اختيار أمثل عينة. ونتيجة لهذا يتعين علي واضع الاختبار أن يذكر صراحة نقائص عينته وحدود معاييره. جاء في الأثر " أنَّ الله عزَّ وجلَّ خَلَقَ آدمَ من قبضةٍ قَبَضَهَا مِن جميع الأرضِ فجاء بنُوا آدمَ علي قدر الأرضِ".

٢- كلما كبر حجم العينة ، أي كلما زاد عدد أفرادها زاد الاعتماد علي نتائج إجراء الاختبار عايها، ولكن يجب أن ننبه إلي أنه

ليست هناك أحجاماً معينة يجب أن تكون عليها عينة التقنين الجيدة، فإن هذا يتوقف علي عدة عوامل أهمها:

- حجم المجتمع الأصلي المقصود دراسته.
- طبيعة الاختبار ونوع الوظيفة المقاسة والغرض المنشود من عملية القياس، فاختبار الفصل يقنن علي الفصل واختبار المدرسة يقنن علي المدرسة، بينما يقنن اختبار الذكاء علي أكبر عينة ممكنة ويقنن الاختبار الإكلينيكي عادة علي عينة أصغر.
- إمكانيات الباحث أو المرشد ومدى تعاون أفراد العينة أو المسئولين عنها مع الأخصائي الذي يجريه أو الهيئة المشرفة عليه.

٣ – يجب أن يتساوى متوسط وتشتت أفراد العينة مع متوسط وتشتت أفراد المجتمع الأصلى.

٤ – كلما صغر حجم القطاع المراد قياسه تمكن الباحث من تمثيله في العينة وصدقت معاييره.

الدرجات المحولة :

لما كانت الدرجة الخام مثلها النسبة المئوية، لا تعني في حد ذاتها شيئاً ، كان لابد من تحويلها حتى تصبح ذات دلالة للحاصل عليها. وتلك الدرجات المحولة Transformed score هي التي نقصدها عند الكلام عن المعايير ومن الملاحظ عند تحويل

الدرجات الخام إلي درجات معيارية فإن الوسط الحسابي للدرجات المعيارية = صفر وهي درجة متوسطة في المجموعة ومعظم الدرجات المعيارية ما بين +٢، -٢ درجة معيارية وعند تحويل الدرجات الخام إلي درجات معيارية فإن الانحراف المعياري = ١ وتخدم المعايير غرضين:

١- فهي تحدد مركز الفرد بالنسبة لعينة التقنين.

٢- تمكننا من مقارنة مركز الفرد علي مقياس بمركزه علي غيره – فإذا حصل فرد في مقياس مفردات علي ٤٠ درجة وفي مقياس قدرة ميكانيكية علي ٢٢ درجة ففي أيهما يكون أقوى؟ ولا يتيسر ذلك إلا بالرجوع إلي معايير كل مقياس لمعرفة مركز الفرد في كليهما ثم مقارنة مركزه علي هذا بمركزه علي ذاك. ولا يمكن أن نعطي معني لدرجة خام إلا بالرجوع إلي نوع معين من الجماعات. فالدرجة لا تكون عالية أو منخفضة ولا جيدة أو رديئة ولكنها تكون أعلى من .....أو أقل من .....أو أحسن من ... أو أسوأ من .... وهناك طريقتان عامتان نربط بهما درجة الفرد بإطار عام :

الدرجة المعيارية المحولة = **الدرجة المعيارية للحالة × الانحراف المعياري للمقياس الجديد المحول إليه الدرجة + متوسط المقياس الجديد .**

الطريقة الأولـــى :

هي أن نقارنه بسلسلة متدرجة مـــن الجماعـــات وأن نبحـــث عـــن الجماعات التي يتكافأ الفرد مع أفرادها بما أنه قد حصـــــل علـــي نفـــس متوسط درجاته، وكل جماعة فـــي هـــذه السلســـلة عـــادة تمثـــل فرقـــة دراسية معينة أو عمراً زمنياً معينـــــاً.

والطريقة الأخـــرى :

هي أن نحدد موضعه في جماعـــة معينـــة بالإشـــارة إلـــي النســـب المئوية من الجماعـــة التـــي يمتـــاز بـــها أو بـــالرجوع إلـــي متوســـط الجماعة وانحرافها المعياري. وعلي هذا نجـــد أربـــع أنمـــاط أساســـية في تفسير درجة الفـــرد التـــي يحصـــل عليـــها أو يقســـم بـــها بـــدون المعايير يساء فهم وتفسير النتـــائج

أنواع المعـــايير :

تتحدد المعايير بتعدد اســـتخداماتها وأهمـــها :

١- المعايير القوميـــة National Norms

تبني علي أداء اختبار معين لعينـــة معرفـــة تعريفـــاً جيـــدًا بحيـــث تمثل المجتمع القومـــي كاســـتخدام معـــايير قوميـــة للذكـــاء والســـواء واللاسواء وصعوبات التعلم ومستوى الإعاقـــة والموهبـــة .

٢- المعايير المحليـة Local Norms

علي مستوى المدارس المحلية، وهي شائعة لدى المرشدين للتعـرف علي مستوى الأداء لدى المسترشدين الذين يدرسون نفس البرنامج.

٣- معـايير الفصـل Classroom Norms

يهتم بأداء المسترشدين في فصل معيـن ولمدرسـة محـددة.

٤- معايير العمـر Age Norms

يهتم بأداء المسترشـدين مـن خـلال تصنيفـهم وتقسـيمهم إلـي فصول دراسية علي أساس أعمـارهم.

٥- معايير الفـرق الدراسـية Scolastic Achievement

يقسـم المسترشـدين إلـي فصـول مختلفـة وفقـا لمسـتوياتهم التحصيلية حيث تشير المعايير إلي مسـتوى الفـرد بالنسـبة لمسـتوى أقرانه الذين أدوا معـه أدوات التشـخيص.

٦- معايير العمر العقلـي

يُقصـد بـالعمر العقلـي مجمـوع اسـتجابات المسترشـد علـي اختبارات الذكـاء (منسـي ١٩٩٨م : ٢٥٣ - ٢٥٦)

٣ - الميئنيـات :

النسبة المئويـة تعتمـد علـي مركـز المسترشـد ورتبتـه مـن الجماعة التي يمتـاز عنـها وهـي جماعـات مـن السـن أو الفرقـة الدراسية التي ينتمي إليها الفـرد.

مثال : إذا كـــان ترتيـب أحـد المسترشـدين الثـالث مـن عشـرين مسترشداً فإن رتبتـه المئينيـة = ٢٠ - ٣ = ١٧

$$= \frac{١٧}{٢٠} \times ١٥ = ٨٥\ \%$$

أهمية المئينيـة :

- معرفة مستوى المسترشد بالنسُـبة لأقرانـه.
- تحديد مدى التحسـن.
- مقارنة النتائج في مختلـف المقـررات.

٤ - الدرجة المعياريـة :

هي المسافة التي تبعده الدرجة الخام عن المتوسـط الـذي تنتمـي إليه مقدراً بوحـدات الانحـراف المعيـاري لذلـك التوزيـع وتحسـب الدرجة المعيارية بالمعادلـة :

$$\text{الدرجة المعيارية} = \frac{\text{الدرجة الخام} - \text{المتوسط}}{\text{الانحراف المعياري}}$$

والدرجة المعيارية مـن الأسـاليب الشـائعة لتحويـل الدرجـات الخام وجعلها قابلة للمقارنـة والمئينـات والدرجـات المعياريـة تعنـي المسافة التي تبعدها الدرجة الخام عـن المتوسـط الـذي تنتمـي إليـه مقدراً بوحدات الانحراف المعياري لذلـك التوزيـع.

عدد الانحرافات المعيارية التي يزيد أو يقل بها الفرد عن متوسط الجماعة وهي جماعات من نفس السن أو الفرقة الدراسية التي ينتمي إليها الفرد. ويؤكد البعض على أن المعيار تعبير إحصائي يشير إلي قيمة مفردة أو مدى القيم الذي يكون الأداء المعياري أو المتوسط لمجموعة معينة وتمثل المعايير بمعنى عام أداء عينة أو عينات التقنين. وتكون الدرجة المعيارية موجبة الإشارة إذا زادت الدرجة الخام عن المتوسط وسالبة إذا قلت الدرجة الخام عن المتوسط وهي عادة تنحصر بين +٣ ، -٣ .

١ - معايير العمر :

أي سمة تنمو مع زيادة السن يمكننا أن نعد لها معايير عمر ومعايير العمر هنا هو القيمة المتوسطة لهذه الصفة لأشخاص من نفس العمر. ولكي نوضح هذا نضرب المثال التالي:

لو اخترنا عينة ممثلة لأطفال من عمر ٥ سنوات ووزنا كل واحد منهم ثم حسبنا متوسط وزن كل أفراد هذه العينة فإن هذا المتوسط يكون معيار الوزن لهذا السن. ونلاحظ هنا أن هذا المعيار ليس إلا مجرد قيمة متوسطة، وليس نموذجاً، كما أنه لا ينتظر أن يكون وزن كل فرد من هذا السن هو هذا الوزن المتوسط. وبنفس الطريقة يمكننا تقدير الوزن المتوسط للأطفال من عمر ٣ سنوات، ٤ سنوات ، ٦ سنوات، وبعد هذا يمكننا تمثيل كل متوسط بنقطة علي رسم بياني ونوصل النقط فيصبح لدينا منحني، والنقط علي هذا المنحني محسوبة من أوزان السنوات الكاملة أي

أن العينة في كل سن كانت كلها تصل إلي حد هذا السن مثلا كلهم من ٣ سنوات، تماما ٤، ٥ ، ٦، ... إلخ . ولكن يمكننا اعتبار هذا المنحني مستمراً Continuous أي يمكننا تقدير أوزان الأطفال الذين تقع أعمارهم بين حدي عمرين. مثلا طفل وزنه ١١ كجم ووجدنا أن متوسط وزن طفل الثالثة هو ١٠ كجم ومتوسط وزن طفل رابع هو ١٢ كجم لتبين لنا أن طفلنا يعادل في وزنه الطفل المتوسط من عينة التقنين الذي سنه ٣ سنوات و٦ شهور . ومن الناحية الأخرى إذا علمنا عمر الطفل بالتحديد وليكن ٥ سنوات ووزناه فوجدنا أنه يزن ١٢كجم لعلمنا أن وزنه أقل من متوسط وزن عمره. وإذا كان طفل ثالث سنه ٣ سنوات ووزنه ١٢ كجم كان بالتالي بديناً.

وقد استخدمت معايير العمر علي نطاق واسع في كثير من اختبارات الذكاء العام والقدرات العقلية وهنا كان يحدد عمر عقلي وعمر زمني.

وتحسب المعايير بطريقتين هما الدرجات التائية والرتب الميئنية :

وفي الفصل بين الشخصية السوية والشاذة توجد معايير منها :

١- المعيار الإحصائي حيث إن الشخص السوي هو من لا ينحرف كثيراً عن المتوسط.

٢- المعيار المثالي.

٣ - المعيار الحضاري .

٤ - المعيار الباثولوجي.

العمر العقلي Mental Age :

إن أي صفة تنمو بتقدم العمر يمكن اشتقاق معايير عمر لها. ويحدد العمر العقلي عن طريق تحديد متوسط الأعمال العقلية أو هو مجموع استجابات المسترشد علي اختبار الذكاء . والنمو العقلي مضطرد إلي حد ما مع العمر الزمني. وقد كان هذا المفهوم دافعاً في مراجعة مفهوم بينيه – سيمون سنة ١٩٠٨، إلي وضع فقرات يتناسب مستوى صعوبتها مع مستوى قدرة كل سن.

والعمر العقلي هو مجموع استجابات المسترشد علي اختبارات الذكاء محسوباً بالأشهر وفي حساب العمر الزمني تحول السنوات إلي الأشهر.

فإذا كان لدينا طفل وأردنا تحديد عمره العقلي يطبق عليه اختبار الذكاء لبينه مثلاً. ويتحدد عمره العقلي علي مستوى عمره يمكن أن يصل إليه فإذا أجاب مثلاً عن جميع أسئلة العمر (٥ سنوات) ولم يستطيع الإجابة بعد ذلك فإن عمره العقلي يكون (٥ سنوات) بغض النظر عن عمره الزمني وبالمقارنة بين العمر العقلي والعمر الزمني تستطيع تحديد مستوى الذكاء.

وعلي هذا يطبق الاختبار ، الذي يستخدم معايير العمر العقلي، علي عينات من مختلف الأعمار تمثل المجتمع الأصلي بالأعمار المقصودة. ويحسب متوسط درجات أو مستوى إجابات كل سن علي حدة، ويعتبر هذا المتوسط هو معيار العمر العقلي

لهذا السن. فإذا حصل الفرد علي درجة معينة، فإننا نبحث عن العمر الزمني الذي كان متوسط درجات أفراد العينة فيه مساوياً لهذه الدرجة . فإذا كانت درجة الفرد الخام هي ٥٠ مثلاً فإننا نبحث في معايير الأعمار عن الفئة العمرية التي كان متوسط درجات أفرادها هو ٥٠، وليكن عمرها الزمني هو ١٥ فيصبح العمر العقلي لهذا الفرد هو ١٥ أي أن العمر العقلي للفرد هو العمر الذي تتساوى فيه درجة هذا الفرد مع متوسط درجات أفراد هذا العمر من عينة تقنين اختبار ذكاء معين. هذا المعيار يقوم علي أساس أنه كلما زاد عمر الفرد نمى عقلياً. أي أن الأفراد من سن معين يستطيعون الإجابة عن فقرات لا يستطيعها أفراد من سن أقل. ولكن هذا الافتراض غير صحيح ، إذ أن الفرد الواحد قد يستطيع إجابة أسئلة صعبة وضعت في سن ١٤ مثلا ولا يستطيع في نفس الوقت أن يجيب عن فقرات أسهل وضعت في سن ١٣. هذا التشتت في إجابات المفحوصين هو الذي دعا إلي فكرة العمر القاعدي ، وهو أعلى عمر يستطيع فرد معين أن يجيب إجابة صحيحة عن كل فقراته. وهو الذي دعا أيضاً إلي فكرة العمر الأقصي ، وهو العمر الذي لا يستطيع فيه المفحوص أن يجيب إجابة صحيحة عن أي فقرة. وبين العمر القاعدي والأقصى يجيب فيها المفحوص عن فقرات فيحصل علي درجات تحول إلي شهور. وتجمع هذه الشهور إلي العمر القاعدي وتكون النتيجة هي العمر العقلي للفرد. وبقسمة هذا العمر العقلي علي العمر الزمني

لنفس المفحوص يخرج لنا كسر إذا ضرب في مائة حصلنا علي نسبة ذكاء الفرد.

أي أن نسبة الذكاء = العمر العقلي ÷ العمر الزمني × ١٠٠

مع مراعاة أنه إذا كان العمر العقلي مساوي للعمر الزمني كانت نسبة الذكاء = ١٠٠ أي أن الفرد يكون متوسط الذكاء وإذا كان العمر العقلي أكبر من العمر الزمني حتى كان الفرد فوق المتوسط وإذا كان أقل كان أقل من المتوسط في الذكاء.

أما في ميدان التربية نتيجة لطبيعة الاختبارات وللنقد الموجه إلي مفهوم العمر العقلي، فيغلب استخدام معايير الفرقة الدراسية Grade Norma وهي قريبة في أساسها من معايير العمر.

اجتاز طفل جميع الاختبارات في مستوى ٥ سنوات علي اختبار استانفورد بينيه عندئذ يكون عمره القاعدي = ٦٠ شهراً، ثم اجتاز ٣ اختبارات في مستوى سن ٦ سنوات = ٦ شهور، واجتاز اختباراً واحداً في مستوى سن ٧ سنوات = ٢ شهرين، واخفق في جميع الاختبارات عند مستوى سن ٨ سنوات، ولما كان العمر الزمني للطفل ٦٠ شهراً

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times ١٠٠ = \frac{٦٨}{٦٠} \times ١٠٠ = ١١٣,٣$$

٢ – معايير الفرقة الدراسية :

لا تختلف معايير الفرقة الدراسية Grade Norma كثيراً عن معايير العمر فمعيار الفرقة هو متوسط درجات أفراد الفرقة في اختبار المعين. وهنا نقارن الفرد المعين بمتوسط درجات الفرقة التي ينتمي إليها أو نقارن الفرد بفرقة أخرى اقتربت درجته من متوسطها فيعد في هذه الفرقة بالنسبة للمادة المقاسة. أو نقارن الفرد بمن في سنه من أفراد فرقته. وهنا نستبعد المتطرفين من الفرقة سواء كانوا صغاراً في السن أو كباراً عن العمر المتوالي modal age لهذه الفرقة.

وعموماً نجد أن هذه المعايير أسهل في حسابها، لأنها مبنية علي مجموعات مكونة بالفعل في النظام المدرسي أي أن الباحث لا يقوم بتقسيمها إلي مستويات كثيرة، ومفهوم " مستوى الفرقة الدراسية" واضح عن مفهوم "مستوى العمر" ولكن المفهوم الأول خارج الفرق الدراسية يكون محدود القيمة. ولما كانت نسبة الذكاء مع الراشدين غير كافية لتحديد المستوى ثم ابتكار نوع آخر من المعايير هو المئيني .

٣ – المعايير المئينية :

تستخرج المئينات من عينة التقنين بتحديد أقل قيمة وأعلي قيمة علي الاختبار ثم يوزع هذا المدى أو تقسم درجات المجموعة علي أساس مقياس مئوي ويحدد المئين النسبة المئوية للحالات التي

تقع بعد درجة معينة وعند مقارنة درجات الأشخاص الذي يطبق عليهم الاختبار فإن الدرجة الخام لكل منهم تترجم مباشرة إلي مئينات.

ويعد المعيار المئييني من أهم المعايير وأكثرها استعمالاً وهو يقسم الأفراد إلي مائة مستوى والدرجات المئينية هي نوع من ترتيب الأفراد بحيث يقع الأول في المجموعة عند الميئيني المائة ويكون الأخير عند المئيني الأول.

ونلاحظ في معايير العمر ومعايير الفرق الدراسية أننا نقارن الفرد بمتوسط عمر معين أو فرقة دراسية معينة. ولكن من الأجدى أن نقارن هذا الفرد بالآخرين من عمره أو الآخرين من فرقته، حتى نحدد مركزه بالنسبة لهذه الجماعة. كأن نعرف مثلاً أنه يفوق ٧٥% مثلاً من هذه الجماعة في مادة معينة أو في اختبار يشمل عدداً من المواد وتتميز المعايير الميئينية بأنها أكثر مرونة وأوسع مجال في تطبيقها علمياً. إذ يمكن تطبيقها علي أي جماعة لتحديد موضع كل فرد بالنسبة للآخرين. وهي تطبق علي أوسع نطاق في مجالات الصناعة. وعند تطبيق المعايير المئينية لاختيار منشور يجب علي الفاحص أن يكملها باستخراج معايير خاصة بالمجموعة التي يطبقه عليها كأن تستخرج معايير محلية خاصة بدرجات معينة من واقع درجات تلاميذها مما يوفر فرصة تفسير درجة التلميذ الفرد علي ضوء درجات مجموعته المحلية. وهذا

التفسير بالطبع أجدى من مقارنة التلميذ بالمعايير المئينية المشتقة من تلاميذ الدولة كلها.

الرتبة المئينية Rank of percentile :

تعتمد علي مركز المسترشد ورتبته بين عينة التقنين وهي العدد الذي يدل علي النسبة المئوية لعدد الدرجات التي تقل عن الدرجة الخام بين عينة التقنين.

$$\text{المئيني} = \frac{\text{عدد المسترشدين في درجة معينة}}{\text{العدد الكلي للطلاب}} \times ١٠٠$$

مثال : إذا كان ترتيب أحد المسترشدين الثالث من عشرين طالبا فما رتبته المئينية :

الحل : = ٢٠ − ٣ = ١٧

$$= \frac{١٧}{٢٠} \times ١٥ = ٨٥ \%$$

أهمية الرتبة المئينية :

- معرفة مستوى المسترشد إلي أقرانه.
- تحديد مدى التحسن في معدل المسترشد في اختباراته التالية في نفس المادة أو المواد .

- مقارنة النتائج في مختلف المقررات الدراسية مهما اختلفت درجاتها النهائية.

الدرجة المئينية :

هي الدرجة التي تقع تحتها نفس النسبة المئوية من الأفراد وهي النسبة المئوية للأشخاص الواقعين تحت درجة معينة، فمثلا إذا حل ٢٨% من أفراد العينة أقل من ١٥ وحدة عن المقياس فإن الشخص الذي يحل ١٥ وحدة يقع في المئين الـ ٢٨ ويرمز لها بالإنجليزية P.28 أي أن المئين يحدد مباشرة ترتيب الفرد من المجموعة حيث الميئين الـ ٥٠ هو المتوسط والمئين صفر يشير إلي درجة أقل من أي درجة في المجموعة والمئين ١٠٠ يحدد درجة أعلى من أي درجة في المجموعة.

ويجب أن نفرق بين المئين وهو معيار والميئنات درجات تعبر عن النسبة المئوية لعدد المسترشدين الذين حصلوا علي درجات أقل من درجة خام معينة وبين النسبة المئوية وهي درجة خام في حاجة إلي أن تقارن بمعيار حتى يتضح مدلولها. وفي حالة اختبارات الذكاء أقل من ١٥ سنة يصبح لكل مجموعة معينة مئينات خاصة بها، فهناك مثلاً مئينات لسن ٧ وأخرى لسن ٨ .. إلخ. وكذلك في حالة ما إذا كان هناك خلاف كبير بين استجابات المجموعة الفرعية Subgroups داخل المجموعة الكلية مثلاً اختلاف قدرة الإناث في القدرة الميكانيكية – وضعفهم فيها عن

الذكور. ففي مثل هذه الحالات يحسن أن توجـد معـايير خاصـة بكـل من الإناث والذكـور.

ميزة المئينيـات :

١- تعطي صورة صادقة لترتيب المسترشـد بالنسـبة للمجموعـة.

٢- سهلة في حسابها واضحة فـي مدلولـها.

٣- أوسع في انتشارها مـن درجـات العمـر إذ يمكـن اسـتخدامها لجميع الأعمار إلي جانب أنها صالحـة لأي نـوع مـن المقـاييس الشخصية أو الذكاء أو القـدرات أو التحصيـل.

٤- يشاع استخدام المئينات لسهولة فهمـها وحسـابها.

عيوب المئينـات :

١- عدم تساوي الوحدات المئينية خاصة عند طرفـي التوزيـع علـي منحني التوزيع إذ تقـل المسـافات بيـن المئينيـات فـي الوسـط وتزيد كلما اتجهنا نحو الأطـراف.

٢- وبهذا فإن المئينيات تبالغ في تباين الأفـراد فـي الوسـط وتقلـل التباين في الأطراف. فمثلاً نجد حوالي ١٠% مـن الحـالات تقـع علي مسافة من الدرجات الخـام تقـارب ٧ أمثـال المسـافة التـي تغطيها ١٠% من الحالات في الوسط حيـث نجـد المسـافة بيـن المئين صفـر، ١٠ =٧ أمثـال المسـافة بيـن المئيـن ٤٠ و ٥٠

وهذا يعني أنه ليس هناك اتفاق بين توزيع الدرجات الخام وتوزيع المئينات.

٣- لا يعطينا المئين مدى اختلاف الدرجة الخام عن غيرها وكل ما يعطيه هو ترتيبها فقط.

٤ - الدرجات المعيارية: Standard Scores

تمثل مدى نقص أو زيادة الدرجة الخام عن متوسط درجات عينة التقنين والدرجة المعيارية هي المسافة التي تبعدها الدرجة الخام عن المتوسط الحسابي الذي تنتمي إليه معبراً عنها في وحدات من الانحراف المعياري Standard Deviation of the Distribution والانحراف المعياري هو مقياس من مقاييس التشتت أو التباين ويعبر عن مدى الاختلافات الفردية في درجات المقياس.

استخراج الدرجة المعيارية :

من الأساليب الشائعة لتحويل الدرجات الخام وجعلها قابلة للمقارنة. وتستخرج الدرجة المعيارية بالتعويض في المعادلة الآتية

$$\text{الدرجة المعيارية} = \frac{\text{الدرجة الخام} - \text{المتوسط الحسابي}}{\text{الانحراف المعياري للدرجات}}$$

$$z = \frac{\text{س} - \text{م}}{\text{ع}}$$
أي

حيث z = الدرجة المعيارية ، ح = الانحراف ، س = الدرجة الخام

م = المتوسط ، ع = الانحراف المعياري

م = متوسط الدرجات أو وسط التوزيع.

ع = الانحراف المعياري للدرجات أو التوزيع

وواضح أن الدرجة الخام الأقل من المتوسط ستكون إشاراتها عند تحويلها إلي درجة معيارية سالبة. أما الدرجة الخام الأعلي من المتوسط ستكون موجبة الإشارة والدرجة الخام التي تعادل المتوسط ستكون مساوية لأصغر درجة معيارية. ويجب أن تحسن الدرجة المعيارية إلي كسر عشري من رقم واحد علي الأقل لكي تتمكن من التمييز بين الأفراد حيث غالباً ما تقع درجات التوزيع بين + ٣ درجة معيارية، -٣ درجة معيارية حسب التوزيع الاعتدالي الذي يغلب علي الاختبارات النفسية (باشموس وآخرون ١٩٨٥: ١٤٠)

صعوبات استخدام الدرجات المعيارية :

نظراً لأن الدرجات المعيارية تكون أحياناً سالبة أو صفرية أو كسور عشرية مما يجعل استعمالها محدوداً لصعوبة تفسيرها وخاصة من لا يدركون دلالة الدرجات المعيارية فحصول

المسترشد مثلاً علي الصفر المعياري يدركه البعض أن المسترشد لم يحصل علي شئ في حين أنه متوسط بين أقرانه هذا علاوة علي ضيق مدى توزيع الدرجات المعيارية حيث لا يتجاوز المدى ٤ درجات معيارية (٢ موجبة ، ٢ سالبة) في معظم الدرجات (٩٠ – ٩٥% تقريباً) في حين أن الدرجات المتبقية لا تتجاوز مدى الدرجات المعيارية ٦ (٣ موجبة، ٣ سالبة) مما لا يبرهن بسهولة عن وجود الفروق الفردية بين المسترشدين (حمدي شاكر ٢٠٠٦م: ٢٧١).

علاج صعوبات استخدام الدرجات المعيارية :

- لعلاج الصعوبات تتخلص من الدرجات الصفرية أو السالبة أو الكسرية وذلك من خلال تحويل الدرجات المعيارية إلي درجات تائية.

مثال : حصل معاذ في اختبار الكيمياء علي درجة معيارية ١,٥ والمطلوب تحويلها إلي درجة تائية انحرافها (١٠) ومتوسطها ٥٠.

الحل : الدرجة المعيارية ١,٥ تتحول إلي درجة تائية :

$$T = ١٠ \times ١,٥ + ٥٠ = ٦٥$$

- في حالة ما إذا كانت الدرجة المعيارية سالبة نضرب الدرجة المعيارية في درجة ثابتة كالعشرة أو مضاعفاتها وكذلك إضافة درجة ثانية إلي المتوسط وبذلك يمكن تحويل الدرجة المعيارية

إلي درجة تائية متوسطها (٥٠) وانحرافها (١٠) وتستخدم المعادلة:

الدرجة المعيارية المحولة = الدرجة المعيارية للحالة × الانحراف المعياري للمقياس الجديد المحول إليه الدرجة + متوسط المقياس الجديد.

النسب :

١ - نسبة الذكاء IQ

فإذن كان العمر العقلي للفرد هو ٩٠ شهراً وكان عمره الزمني ٧٥ شهراً كانت:

نسبة ذكاؤه = ٩٠/ ٧٥ × ١٠٠ = ١٢٠

وإذا كان العمر العقلي للفرد ١١ سنة و ٣ شهور والعمر الزمني له ١٢ سنة و٦ شهور كانت:

نسبة ذكاؤه = (١١ - ٣) / (١٢ - ٦) × ١٠٠ = ٩

٢ - نسبة التعليم (E.Q Educational Quotient)

فهي النسبة بين تحصيل الفرد المسترشد وعمره الزمني. ومن المعلوم أن التحصيل يقاس بحساب الفرقة الدراسية التي تتكافأ درجة الفرد مع متوسط درجات تلاميذها في مادة الاختبار. فإذا فرضنا أن اختباراً للحساب قنن علي عدة فرق دراسية وأن التلميذ

س حصل علي الدرجة ٨ وأن التلميذ ص حصـــــل علـــي الدرجـــة ١١ وأن التلميذ ع حصـــل علـــي الدرجـــة ١٥. وكـــان متوســـط درجـــات السنة الأولى الإعداديـــة هـــو ٦ والثانيـــة هـــو ١٠ والثالثـــة هـــو ١٢ والأولى الثانوية هو ١٤ والثانية الثانوية هو ١٥. فـــإذا كـــانت أعمـــار التلاميذ الثلاثة علي الترتيب هـــي ١٠ ســـنوات، ١١ ســـنة، ١٢ ســـنة و ٦ شهور. فإننا نســـتطيع أن نعـــد الســـنة الأولـــى الإعداديـــة هـــي النسبة السابعة والثانية الإعدادية علي الثامنة والثالثـــة الإعداديـــة هـــي التاسعة والأولى الثانوية هـــي العاشـــرة(مـــادامت المرحلـــة الابتدائيـــة تنتهي بالسنة السادسة) وهكذا يكون حساب العمـــر التحصيلـــي للتلميـــذ س بالطريقة التالية : ١٠- ٦ = ٤ مـــدى الفئـــة أو الفرقـــة السابعـــة أي الأولى الإعداديـــة . قطـــع هـــو مـــن هـــذا المـــدى ٨-٦ = ٢ أي أن فرقته هي السابعة مضافاً إليها نسبة ما قطعه مـــن هـــذا المـــدى أي $\frac{٣}{٤}$ فتكون فرقته ٧,٥ وبفرض أن متوســـط عمـــر هـــذا المســـتوى الدراسي هـــو ١٢,٥.

وتكون فرقة المسترشد ص = ٨ ÷ $\frac{١١ - ١٠}{١٢ - ١٠}$ حيث ٨ هـــي :

الفرقة الثانيـــة ، ١٠ هـــي درجتـــه (١٢- ١٠) هـــي مـــدى الفرقـــة الثانية، (١١- ١٠) هو المدى الذي قطعه مـــن هـــذه الفرقـــة . ونســـبة ما قطعه من تحصيل إلي ما يجب أن يقطعه إلـــي آخـــر العـــام، حتـــى ينقل إلي الفرقة الثالثة هي $\frac{١}{٢}$ أي أن فرقتـــه ٨,٥ ومتوســـط عمـــر هذا المستوى الدراسي هـــو ١٣,٥.

وبالمثل يمكن حساب فرقة المسترشد ع = ١٠ ÷ $\frac{15 - 15}{15 - 14}$ = ١٠

ومتوسط عمر هـذا المستوى هـو ١٥ فتكـون أعمـار الثلاثـة التحصيلية علي الـترتيب هـي ١٢,٥ ، ١٣,٥، ١٥ وأفضـل الطـرق تكون عندما يقارن الأداء كما تقيسه الأداة بمستوى الجـودة الشـاملة أو الاتقان أو في ضوء ما يجب أن يكون وهـو مـا يعـرف بـالمحك الداخلي وقد تكون بعض المحكات كُمية أو كيفيـة وقـد حـدد البعـض النسب التي يمكن أن تعتمد علي نسبة الذكـاء ومنـها:-

النسبة التعليمية (E.Q) = $\frac{\text{العمر التحصيلي A.A}}{\text{العمر الزمني C.A}}$ × ١٠٠

النسبة التعليمية للمسترشد س = $\frac{12,5}{10}$ × ١٠٠ = ١٢٥

النسبة التعليمية للمسترشد ص = $\frac{13,5}{11}$ × ١٠٠ = ١٢٣

النسبة التعليمية للمسترشد ع = $\frac{15}{12,5}$ × ١٠٠ = ١٢٠

٣ - النسـبة التحصيليـة Achievement Quotient (A.Q)

هي النسـبة بيـن تحصيـل الفـرد المسترشـد وعمـره العقلـي محسـوباً علـي اختبـار الذكـاء. وقـد تسـمى " نسـبة الانجـاز"

(Accomplishment Q. A.Q) فإذا كانت نسبة ذكاء الفرد هي ١٢٥ ونسبته التعليمية هي ١٠٠ كان مستواه العقلي يسمح له بنجاح أكثر من الذي حصله وكانت نسبة تحصيله هي :

$$\frac{\text{العمر التحصيلي}}{\text{العمر العقلي}} \times ١٠٠$$

$$\text{نسبة التحصيل} = \frac{\text{نسبة التعليم}}{\text{نسبة الذكاء}} = ٨٠$$

وإذا كان العمر التحصيلي لفرد هو ١٢ سنة وعمره العقلي هو ١٠ سنوات كانت نسبة تحصيله هي :

$$\text{نسبة التحصيل} = \frac{\text{العمر التحصيلي}}{\text{العمر العقلي}} \times ١٠٠ = \frac{١٢}{١٢٠} \times ١٠٠ = ١٠$$

$$\text{مستوى التحصيل المتوقع} = \frac{\text{الوضع الصفي الحالي (السنة والشهر)} \times \text{نسبة الذكاء}}{١٠٠}$$

أي أنه يحصل أكثر مما يسمح له مستواه العقلي وعلي هذا نشعر أنه يبذل مجهوداً كبيراً من التلميذ المتوسط. وهكذا تفيدنا هذه المعايير في معرفة الكثير عن التكوين النفسي والتربوي للفرد.

- **المعايير كمســـتويات :**

فـــي هـــذا النـــوع من طرق حســـاب المعـــايير يحـــاول المرشـــد أو الباحث تحديد مدى الدرجات (الفـــرق بيـــن أقـــل وأعلـــي درجتيـــن علي الاختبار) وتجمع الدرجـــات المتقاربـــة فـــي فئـــات ويحـــدد لـــها مستوى أو وصف تفسيري علي النحـــو التـــالي:

الدرجة		المستوى	معني الدرجة
من	إلي		
٥	٩	أ	درجة منخفضة جداً
١٠	١٤	ب	درجة منخفضة
١٥	١٩	جـ	درجة متوسطة
٢٠	٢٤	د	درجة مرتفعة
٢٥	٢٩	هـ	درجة مرتفعة جداً

كيف نستخدم المعـــايير :

نقصد بالمعايير الميزان الذي تفسر في ضوئه الدرجات الخام التـــي يحصل عليها المسترشد كما تقدم لنا المعـــايير أساســـاً لتفســـير درجـــة المسترشد فتحويل الدرجة الخام علي اختبار علي حدة إلي مكافئ عمر أو فرقة دراسية، أو إلي درجة مئينية أو معيارية، يسمح لنا بتفسير مســـتوى قدرة الفرد فيما يقيسه الاختبار المعين. فإذا جعلنا درجـــات الفـــرد عـــن مجموعة من الاختبارات تحـــول إلـــي معـــايير ذات وحـــدات موحـــدة، وعرضناها في صفحة نفسية، أمكننا أن نحصل علـــي صـــورة وصفيـــة

للمستوى النسبي لأداء الفرد في مجالات الفصل ، أو مجموعة الفرقة الدراسية في المدرسة ، أو أطفال الفرقة الدراسية في النظام المدرسي كله ، إذا بهذا نرى متوسط مستوى أداء المجموعة لوظيفة مفردة ، أو الأداء النسبي للمجموعة في كل من المجالات المتعددة .

فالمعايير تقدم لنا إطاراً يمكن أن ننظر خلاله إلي هذه الصورة، وماذا يجب علينا أن نفعل إزاءها؟ لا نستطيع في هذا المجال أن نقدم تفسيراً كاملاً لأي مجموعة من الدرجات نحصل عليها من الإجراء في موقف الاختبار. ونقوم بهذا تباعاً في كل نوع من الاختبارات. إلا أنه بوسعنا أن نضع كل الخطوط العريضة والمبادئ العامة التي تساعدنا في تجنب الوقوع في أخطاء تفسير نتائج الاختبار. وسنبدأ بتفسير نتائج الإجراء علي جماعة. ثم نتبعه بتفسير درجات الفرد الواحد، ويجب أن ننبه إلي أن التفسيرين يتداخلان في كثير من النقاط .

أ – مبادئ تراعي عند تفسير درجات مجموعة من المسترشدين:

١– عند تقييم متوسط تحصيل مجموعة من الأفراد، يجب مراعاة مستوى القدرة المتوسطة لهذه المجموعة فإذا كان لدينا فصل من فصول الفرقة الأولي الإعدادية، وكان متوسط العمر العقلي للتلاميذ هو ١٣ سنة ، وجب أن ألا نتوقع منه أداء اختبار حساب جودة أداء مجموعة أخرى متوسط عمرها العقلي ١٤ سنة. وإن كان هذا لا ينطبق علي كل المواد

الدراسية، فليست العلاقة بين الذكاء والنجاح المدرسي في كل المواد كبيرة ومتساوية.

٢- يجب أن نتوقع تأثير نوع ثقافة المفحوص على أدائه للاختبار.

٣- يجب عند أداء المجموعة أن يتم هذا على ضوء المنهج الدراسي ، والنواحي التي أكدت فيه، وأهداف التعليم العامة والخاصة.

٤- تستخدم نتائج الاختبارات بطريقة بنائية ، وليس لعقاب المسترشدين.

ب) مبادئ تراعي عند تفسير أداء المسترشد الواحد :

١- يقيم التحصيل على ضوء معرفتنا باستعداد المسترشد.

٢- يجب أن نضع في الاعتبار تأثير الأسرة والفروق الثقافية على الأداء.

٣- يقيم أداء المسترشد على أساس أنه اشترك في برنامج دراسي أو برنامج تدريبي مهني معين.

٤- في قياس المسترشد الواحد يزيد احتمال تعرضنا للوقوع في أخطاء التجريب.

الصفحة النفسية أو التربوية (البروفيل النفسي أو التربوي)

تشتمل بعض الاختبارات علي عدة اختبارات فرعية تقيس سمات أو قدرات أو مهارات متعددة تشكل جميعها بطاريات من الاختبارات Tests Batteries وتستخدم في أغراض محددة مثل الانتقاء أو التسكين أو التشخيص. ومن أمثلة ذلك بطارية اختبارات الاستعداد الأكاديمي SAT ، واختبار وكسلر لذكاء الراشدين WAIS واختبار وكسلر لذكاء الأطفال WISC ، واختبار الشخصية متعدد الأوجه MMBI ، واختبار الميول المهنية SVIB ، واختبار الاستعدادات الفارقة DAT ، وبطارية اختبارات الاستعداد العام GATB، وبطارية اختبارات المهارات الأساسية الشامل CTBS ، فإذا طبقت أي من هذه البطاريات علي أحد الأفراد، فإنه يحصل علي عدة درجات وفقاً لعدد الاختبارات التي تشتمل عليها البطارية.

بعد تصحيح الاستخبار واستخراج درجاته يحاول الباحث أو المرشد أن يفسر الدرجات المستخرجة بالنسبة لكل مسترشد أو مسترشدين وبين التصحيح (استخراج الدرجات) وبيان دلالاتها (التفسير) توجد خطوة يحاول الباحث أن يعبر عن النتيجة المستخرجة بطريقة واضحة ويكون ذلك بتمثيلها بيانياً علي شكل منحني يدعي الصفحة النفسية (أحمد محمد ١٩٨٠: ٩٤) .

والصفحة النفسية وسيلة هامة لتمثيل درجات المسترشد علي عدد من السمات بهدف المقارنة بين بعضها البعض من ناحية أو المقارنة بين كل منها ومعايير مستخرجة من ناحية أخرى ويشيع استخدام الصفحة النفسية لأغراض التوجيه المهني والتعليمي وفي مجال الإكلينيكي حيث يريد المسترشد تحديد مختلف جوانب الشخصية.

ويكون الغرض من استخدام هذه البطاريات ليس فقط معرفة أدائه النسبي في كل اختبار علي حدة، وإنما أيضاً مقارنة أدائه في الاختبارات المختلفة. ولتوضيح الصورة العامة للأداء وتيسير عملية المقارنة يزود ناشرو الاختبارات مستخدمي هذه البطاريات ببطاقة أو ورقة رسم بياني معدة بطريقة خاصة تفيد في التمثيل البياني لدرجات الاختبارات التي تشتمل عليها بطارية معينة، وذلك لتوضيح موقع الفرد أو مستوى أدائه في هذه الاختبارات التي تمثل أبعاداً نفسية أو معارف ومهارات تربوية معينة، وتحديد جوانب القوة والضعف. ويسمى هذا التمثيل البياني النفسي أو التربوي الصفحة النفسية (البروفيل النفسي) Psychological Profile أو الرسم البياني التربوي (البروفيل التربوي) Educational Profile .

ويمكن إعداد الصفحة النفسية لمجموعة من درجات الاختبارات لفرد معين، حيث تمثل الاختبارات علي المحور الأفقي، ويمثل مقدار كل درجة بنقطة علي ارتفاع مناسب موازي للمحور الرأسي. الذي يمثل الدرجات علي هذه السمات ولكي نلاحظ النقط بسهولة يمكن توصيل هذه النقط بخطوط مستقيمة مما

يعطي شكل البروفيل، غير أن هذه الخطوط لا تعني شيئا حيث إن ما يهمنا هو النقط المناظرة لدرجات الاختبارات، لذلك ربما يفضل عدم توصيل النقط فيما بينها.

ويوضح الشكل التالي صفحة نفسية لدرجات أحد الطلاب في بطارية اختبارات الاستعدادات الفارقة مستمدة من دليل هذه البطارية الذي أصدرته المؤسسة السيكولوجية الأمريكية عام ١٩٦٣ .

شكل رقم (   ) يوضح صفحة نفسية لدرجات طالب في اختبار الاستعدادات الفارقة

يتضح من الشكل السابق أن الصفحة النفسية تحدد المئينيات والدرجات المعيارية المقابلة للدرجات الخام للمسترشد في الاختبارات الفرعية الثمانية التي تشتمل عليها بطارية اختبارات الاستعدادات الفارقة، وتمثل الأعمدة الرأسية هذه الدرجات. والمئينيات والدرجات المعيارية المقابلة لدرجات جميع اختبارات البطارية مستمدة من جماعة مرجعية واحدة محددة الخصائص.

وهناك ثلاثة خطوط أفقية تمتد من النقط المقابلة لكل من المئيني ٢٥، والمئيني ٥٠، والمئيني ٧٥، أي الإرباعيات الأول والثاني والثالث. وذلك ليتثنى مقارنة درجات الطالب فيما بينها بمجرد النظر. وكذلك مقارنتها بدرجات الطلاب الآخرين وتفيد الصفحة النفسية في تحديد جوانب القوة والضعف في استعدادات الطالب المسترشد والاستناد إليها في التوجيه والإرشاد التربوي.

فإذن نظرنا إلي الصفحة النفسية للمسترشد نلاحظ أنه حصل علي أعلي الدرجات في الاستعداد الميكانيكي حيث تقابل الرتبة المئينية ٩٥، تليها درجته في الاستعداد المكاني المقابلة للرتبة المئينية ٨٧ تقريبا، وحصل علي أقل الدرجات في الاستعداد الكتابي، حيث تقابلها الرتبة المئينية ٢٥ أي الإرباعي الأول وبذلك تتبين جوانب قوته وضعفه.

خصائص الصفحات النفسية :

تتميز الصفحات النفسية أو الرسوم البيانية التربوية بخصائص ثلاث هي:

١ - المستوى Level :

ويعني الارتفاع العام للأعمدة في الرسم البياني وهو يدل علي مستوى الأداء العام للفرد أو المتوسط العام لدرجاته المعيارية في الاختبارات الفرعية.

٢ - الانتشار Scatter :

ويعني درجة تشتت مختلف النقط التي تمثل الدرجات حول الموقع المتوسط (المستوى) لدرجات جميع الاختبارات لفرعية ، ويدل ذلك علي مدى اختلاف درجات الفرد فيما بينها .

٣ - الشكل Shape :

أما (الشكل) فيعني نمط الاستعدادات المتمثل في ترتيب درجات الاختبارات التي حصل عليها الفرد.

وهذه الخصائص يمكن أن تختلف إلي حد ما فيما بينها كل علي حدة، إذ يمكن أن تتفق صفحتان نفسيتان لفردين في (المستوى) و(الانتشار) ، ومع ذلك يختلف كل منهما عن الآخر في (الشكل) ، أي في ارتفاع وانخفاض النقط التي تمثل درجاتهم في اختبارات البطارية .

أنواع الصفحات النفسية :

لا تقتصر الصفحات النفسية أو الرسم البياني التربوي Profiles علي نوع واحد، وإنما تتعدد أنواعها وطرق تمثيلها، فالمثال السابق يمثل درجات بطارية اختبارات تطبق علي فرد واحد في وقت واحد لإعطاء صورة استاتيكية مستعرضة لدرجاته. بيد أنه يوجد نوع آخر يسمى الصفحات النفسية الارتقائية أو الطولية Longitudinal Profiles حيث تمثل درجات الاختبار نفسه أو عدة اختبارات في أزمنة مختلفة لتوضيح نمو الفرد في سمة أو سمات متعددة. فمثلا يمكن تمثيل درجات مسترشد في اختبارات القراءة والحساب والمعلومات العامة من الصف الثالث إلي الصف السادس في رسم بياني تربوي Educational Profile للإفادة منها في معرفة التقدم الدراسي للمسترشد وتوجيهه توجيها تربويا سليما .

وعادة ما يوضح معد بطارية الاختبارات أمثلة لصفحات نفسية لبعض الحالات وكيفية استخدامها في الإرشاد والتوجيه التربوي أو النفسي لهذه الحالات للاسترشاد بها فقد يستخلص المعلومات من صفحة نفسية أخرى، ويستخدم الحاسوب في طباعة وتنسيق هذه الصفحات.

المقارنة بين المرضى السيكوسومايتين والأسوياء علي الدرجة الموزنة ونسب الذكاء .

يقصد وكسلر بتحليل الصفحة النفسية تحديد الأنماط الفريدة من الاختبارات والتي تميز بين الفئات الإكلينيكية المختلفة أي أنه يفترض وجود صفحات نفسية مميزة لكل فئة إكلينيكية ولقد قدم وكسلر وشيفر وزملاؤه خصائص الاختبارات في عدد من الفئات الإكلينيكية المختلفة كأمراض المخ العضوية والفصام والضعف العقلي والجناح ... ويقدر وكسلر الرموز المستخدمة للعلامات التشخيصية تقديرا كميا علي النحو الآتي:

١- الأنماط الجمعية ويمكن اعتبار جدول المقارنة بين المرضى والأسوياء علي الدرجات الموزنة ونسب الذكاء بين أنماط الصفحة النفسية أحدهما يمثل الصفحة النفسية للمرضي والآخر يمثل الصفحة النفسية للأسوياء.

٢- الأنماط الفردية تقوم علي أساس النسب المئوية للحالات التي تنحرف بمقادير مختلفة علي اختبارات المقياس بالنسبة للمتوسط بين فئة إكلينيكية وفئة سوية أخرى.

ما يجب مراعاته عند تفسير البروفيل النفسي :

يجب مراعاة أن الفرق بين درجتين في اختبارين مختلفين يتأثر بأخطاء القياس المتعلقة بكل منهما، ولذلك فإن ثبات هذا الفرق يكون أقل من ثبات درجات كل اختبار علي حدة. ونظرا لأن الصفحات النفسية أو الرسوم البيانية التربوية تعكس الفروق بين درجات اختبارات فرعية مختلفة، فإنه ينبغي الحيطة قبل أن

نعزي هذه الفروق إلي الاختلافات بين درجـــات الاختبـــارات الفرعيـــة التي تمثلها الصفحة النفسية أو الرســـم البيـــاني الـــتربوي وبخاصـــة إذا كان عدد مفردات هذه الاختبارات قليـــل ممـــا يـــؤدي إلـــي انخفـــاض ثبات درجاته . كما يجب مراعـــاة بعـــض العوامـــل الأخـــرى لكـــي لا تقدم الصفحة النفسية صورة غير صادقة عن ســـمات الفـــرد.

- إذ ينبغي أن تستخدم الجماعة المرجعية نفسها فـــي إعـــداد معـــايير الاختبـــارات الفرعيـــة، أمـــا إذا اســـتخدمت جماعـــات مرجعيـــة مختلفة، فإننا لا نستطيع المقارنة المباشرة بيـــن هـــذه الدرجـــات.
- ينبغي أن تمثل درجات مجموعة الاختبـــارات فـــي الرســـم البيـــاني بمـــيزان أو تدريـــج واحـــد، وأن يعـــبر عـــن الدرجـــات بـــالرتب المئينية أو أي نوع من أنواع الدرجات المحولـــة والمقابلـــة لـــها.
- كما يفضل استخدام معيار لا يضخم الفـــروق الضئيلـــة أو يصغـــر الفروق الكبيرة، ويمكن التغلـــب علـــي ذلـــك إلـــي حـــد مـــا بـــأن تتضمن الصفحات النفسية مؤشـــرا يبيـــن مقـــدار أخطـــاء القيـــاس لكي لا يساء تفسير الدرجات. ويمكن التغلـــب علـــي ذلـــك أيضـــا بأن تمثـــل الدرجـــات بفـــترات، أي تنحصـــر فـــي مـــدى معيـــن Bands بدلا من تمثيلها بنقط أي قيم مضبوطـــه، وتكـــون الفـــروق بين الدرجات دالة إذا لم يحدث تداخل بيـــن الفـــترات.

المعايير والصفحات النفسية :

إن تحويل الدرجة الخام التي يحصل عليها الفرد إلى نوع من أنواع المعايير المختلفة تمكننا من تفسير هذه الدرجة في ضوء المركز النسبي للفرد بين أقرانه المماثلين له فيما يقيسه الاختبار.

وكذلك تمكننا المعايير من المقارنة بين أداء الفرد في مجالات متعددة يتم قياسها بواسطة بطارية من الاختبارات حيث يمكن تمثيل درجاتها برسم بياني تربوي أو بصفحة نفسية تداريجها موحدة.

وتفيد الأنواع المختلفة من المعايير في أغراض متعددة، ويمكن أن يتضمن الاختبار أكثر من نوع منها. فقد يمكن أن تستخدم المئينيات مع الدرجات المحولة، أو مع مكافئ العمر، أو مكافئ الفرقة الدراسية في اختبار واحد. غير أنه في جميع الحالات ينبغي مراعاة خصائص الجماعة المرجعية التي تستمد منها المعايير، ومدى تشابهها مع خصائص الأفراد الذي ستتخذ قرارات بشأنهم في ضوء هذه المعايير، وأساليب انتقاء أفراد هذه الجماعة، وتاريخ تطبيق الاختبار عليهم، ومقدار أخطاء القياس المتعلقة بأساليب المعاينات، وغير ذلك من الاحتياطات الواجب مراعاتها عند تفسير معايير الاختبارات والمقاييس. فهذه المعايير ليست مطلقة أو مستقرة بل هي معايير نسبية تعتمد اعتمادا أساسيا علي جماعات مرجعية معينة، وتتأثر هذه المعايير تأثرا كبيرا بتغير خصائص هذه الجماعات التي يقارن بها الفرد في سمة

معينة أو مجموعـــة مـــن الســـمات التـــي يقيســـها الاختبـــار. ونظـــرا للخصائص النسبية للمعايير وعدم استقرارها ممـــا يحـــد مـــن عموميـــة استخدامها في تفسير درجـــات الاختبـــارات والمقـــاييس، فقـــد حـــاول علماء القياس التوصل إلي أســـلوب جديـــد يـــهدف لجعـــل خصـــائص أدوات القياس مستقلة عن خصـــائص جماعـــات مرجعيـــة معينـــة فـــي إطار نظريـــة معـــاصرة يطلـــق عليـــها نظريـــة الاســـتجابة المفـــردة الاختباريـــة (IRT) Item Response Theory

البروفيل النفسي للمتفوقين عقليـــا :

لاشك أن إجماع دول العالم علـــي ضـــرورة العنايـــة بـــالمتفوقين والتسابق علي تنميتهم بـــالرغم مـــن اختـــلاف ايديولوجيتـــهم وتبـــاين أنظمتهم الاجتماعية – يوضح ما تستشـــعره هـــذه الـــدول مـــن القيمـــة الاستراتيجية الهامـــة للمتفوقيـــن . فبتقـــدم الحيـــاة وتطورهـــا تتعقـــد أســـاليبها، وتـــزداد مشـــكلاتها وتختلـــف نوعيتـــها بحيـــث تســـتدعي مستويات عقلية مرتفعة لحل مثـــل هـــذه المشـــكلات، وتـــزداد حاجـــة المجتمع إلي المتفوقين عقليا ، وإدراك المجتمعـــات المتقدمـــة لحاجتـــها إلي مثل هـــذه الطاقـــات البشـــرية، إذ أدي ارتفـــاع مســـتوى الحيـــاة والتنافس بين الفلسفات والأنظمة الاجتماعيـــة المختلفـــة إلـــي أن تعيـــد هذه المجتمعات فيما لديها من مصـــادر حتـــى تتمكـــن مـــن الصمـــود أمام هذه المنافسات ، وحتى تستطيع مواجهـــة مـــا تتعـــرض لـــه مـــن مشكلات، وتعتبر المصادر البشرية من أهـــم تلـــك المصـــادر، الأمـــر

الذي دفع رجال علم النفس للقيام بدراستهم وخاصة في هذا المجال.

والمجتمع العربي بوجه خاص – في ظروفه الراهنة – بحاجة إلي توجيه الاهتمام إلي العناصر التي يمكن أن تقوم بأدوار قيادية في شتى المجالات . فالمتفوقين عقليا هم ثروة بشرية هامة تمثل طاقات ينبغي رعايتها، ومنحها أفضل الفرص، والاستفادة منها علي أحسن وجه وبقدر ما يعين أي مجتمع بهذه الثروة، بقدر ما يستطيع أن يجني من ثمار يحقق بها تقدمه، ويسهم بها في الحضارة الإنسانية . وتحقيق الجودة والاعتماد والمنافسة محليا وعالميا .

تعريف التفوق العقلي :

تعدد التعاريف التي قدمت للتفوق العقلي ، وتنوعت بين تلك التي تعرف بالتفوق العقلي في ضوء ارتفاع مستوى ذكاء الفرد ويعد تيرمان Terman المتفوق عقليا من لا يقل معامل ذكائه عن ١٣٥ باستخدام مقياس ستانفورد بينه للذكاء ويعد البعض أن معامل الذكاء ١٣٠ فأكثر بمثابة الحد الفاصل بين المتفوقين والعاديين ويميل آخرون إلي خفض معامل الذكاء إلي ١٢٠ (سيد خير الله ١٩٨٧: ٣٥٧). وتلك التي تنظر إلي التفوق العقلي في ضوء ارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب وتلك التي رأت في ارتفاع مستوى قدرة الفرد علي التفكير الابتكاري تفوقا عقليا. قد ظهرت التعريفات في فترات زمنية مختلفة، اختفي بعضها

سريعا واختفي البعض الآخر تدريجيا بينما استمرت تعريفات أخرى فترات طويلة. وفي مجتمعاتنا العربية ظل مؤشر المستوى من الاستعداد للتحصيل الأكاديمي من المحكات، أو المنبئات الهامة للتفوق العقلي.

والتحصيل الأكاديمي ليس عاملا نقيا أو بعدا واحدا ، بل هو محصلة للعديد من العوامل منها ما هو عقلي ومعرفي، ومنها ما هو انفعالي ودافعي، ومنها ما هو ثقافي واجتماعي. وقد تنبه التربويون إلي أن المستوى التحصيلي الذي يصل إليه الفرد لا يتوقف علي الطاقة العقلية وحدها، بل يتأثر بعوامل شخصية دافعية، وانفعالية وقد يتوافر لدى الفرد طاقة عقلية تؤهله إلي مستوى تحصيلي مرموق إلا أنه يصعب عليه الوصول إلي هذا المستوى لأن هذه العوامل تعوق استخدام تلك الطاقة، فقد أثبتت العديد من الدراسات أن الطلبة ذوي المستوى الواحد في الذكاء يظهر بينهم فروق كبيرة ومتعددة في مستويات التحصيل الكبيرة مما يدل علي وجود عوامل غير عقلية ذات أهمية كبرى في تأثيرها علي التحصيل الأكاديمي ، فالتفوق الأكاديمي إنما هو نتيجة لعوامل عقلية وعوامل شخصية Personality Factors هذه العوامل الشخصية تسهم بنفس الكم في التفوق مثلها مثل العوامل العقلية بل وتمثل قوى محركة كبيرة معاونة لتحقيق التفوق، ولهذا يتجه اهتمام المجتمعات المعاصرة إلي رعاية الجوانب العقلية والشخصية والاجتماعية للمتفوقين إيمانا منهم

بضرورة أن يتم التفوق في إطار من الشخصية المتكاملة والاتزان النفسي الذي لا يمكن للتفوق أن يؤتي ثماره المنشود بدونها.

ويتعرض البحث إلي الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- هل هناك فروق بين الطالبات المتفوقات وزميلاتهن من ذوات التحصيل الأكاديمي العادي، من حيث الدرجات التي يحصل عليا كل من منهن في المقاييس التي يتضمنها اختبار الشخصية المتعدد الأوجه " الصيغة المختصرة " والتي تميز بين مستويات مختلفة من الصحة النفسية ؟

٢- ما نوع البروفيل النفسي الذي يميز المتفوقات أكاديميا من عينة الدراسة ؟

عينة الدراسة :

تكونت العينة المستخدمة في الدراسة من مجموعتين: الأولى هن الطالبات المتفوقات تحصيليا وحدد لهن ما بين ٩٠% فما فوق في التحصيل الأكاديمي، والثانية: هن ذوات التحصيل العادي وحدد لهن ما بين ٦٠-٧٠ % من التحصيل الأكاديمي ، وبلغ عدد الطالبات في كل مجموعة ٣٠ وهن من طالبات السنة النهائية من كليات التربية وتراوحت أعمارهن ما بين ٢١- ٢٣ عاما وقد روعي في المجموعتين تجانس أفراد كل منهما من حيث العمر الزمني والمستوى الاجتماعي والاقتصادي (وظيفة الوالد وتعليمه، ودخل الأسرة) والتخصص الدراسي:

أدوات الدراسة :

استخدم في الدراسة الحالية الصيغة المختصرة من اختبار الشخصية المتعدد الأوجه وهو اختبار لقياس أبعاد الشخصية ويقوم علي أساس التقرير الذاتي للشخصية بمعني أن الشخص يجيب علي الاختبار بنفسه بما يشعر أنه يتفق وحالاته النفسية الراهنة، وهو يمد المتخصصين في الصحة النفسية بصورة متكاملة عن الجوانب، والأبعاد المتعددة في شخصية المفحوص موضع الدراسة قبل إصدار حكما تشخيصيا عليه من خلال درجات المفحوص علي المقاييس المختلفة التي يتضمنها الاختبار والتي بواسطتها يمكن رسم صفحة نفسية "سيكوجراف" فيتضح فيها وبقدر الإمكان صورة موضوعية دقيقة لمواطن الاضطراب في شخصية المفحوص، كما يفيد هذا الاختبار كأداة للتنبؤ باتجاه الفرد وميوله نحو تطور الأمراض النفسية من عدمه .

وصف الصيغة المختصرة من اختبار الشخصية المتعدد الأوجه :

يتكون هذا الاختبار من اثنين وسبعين سؤالا تتناول موضوعات مختلفة تعبر الإجابة عنها " بنعم " أو " لا" عن الجوانب المختلفة في الشخصية ويتكون الاختبار من إحدى عشر مقياسا فرعيا منها ثمانية مقاييس إكلينيكية، والثلاث مقاييس خاصة لقياس صدق تجاوب المفحوص مع أسئلة الاختبار، وهذه المقاييس هي :

أولا : مقاييس الصـــدق :

١ - مقياس الكذب.   ٢ - مقياس الخطأ.   ٣ - مقياس الدفاعات.

ثانيا : المقاييس الإكلينيكيـــــة :

١- توهم المرض   ٢-الاكتئاب   ٣- الهيستريا.

٤-الانحراف السيكوباتي   ٥-البارانويا   ٦-السيكاثينا

٧-الفصام   ٨-الهوس

النتـــائج :

جـــدول يوضـــح المتوســـطات (م) والانحرافـــات المعياريـــــة (ع) ونتائج اختبـــار(ت) لعينتـــي الدراســـة ن (١) =٣٠ ن(٢) = ٣٠

العينة / المقاييس	عينة المتفوقات (١)		عينة العاديات (٢)		قيمة (ت)	الدلالة
	م	ع	م	ع		
١ — التوهم المرضي (هـ س)	٣,٥	٣,٠	٤,٥	٢,٨٢	١,٣٣	غير دالة
٢ — الاكتئاب (د)	٦	٢,١	٧,٥	٣,١	١,٢١	دالة عند ٠,٠٥
٣ — الهيستريا (هـ ي)	٩,٥	٣,١٦	١١,٥	٢,٧٩	٢,٦	دالة عند ٠,٠١
٤ — الانحراف السيكوباتي (ب د)	١٦	٢,٣٦	٧,٨٤	٣,١٥	٢,٣٤	دالة عند ٠,٠٥
٥ — البارانويا (ب أ)	٦	٢.٢	٤,٥	١,٧٩	٠,٩٨	غير دالة
٦ — السيكاثينيا (ب ت)	٥.٥	٢,٧٦	٦	٢,٤٥	٢,٢٤	دالة عند ٠,٠٥
٧ — الفصام (س ك)	٥	٢,١٣	٧	٣,٤٩	١,٣٥	غير دالة
٨ — الهوس (م أ)	٤	١,٦٦	٤,٥	١,٨٦	١.١	غير دالة
١ — الكذب (ل)	٣,٤	١,٥	٢,٩	١,١٦	١,٤٧	غير دالة
٢ — الخطأ (ف)	٢.٢	١,٥٧	٣	٠,٨٩	١,٧٩	غير دالة
٣ — الدفاعات (ك)	٨,٣	٢.٢	٨,٢	٥,٥٣	٠,١٦	غير دالة

وبالتعمق في النتائج السابقة يتضح التالي:-

بالنسبة لمقياس الاكتئاب أظهرت النتائج وجود فروق جوهرية بين عينتي الدراسة للمتفوقات والعاديات حيث جاءت قيمة "ت" (٢١و ١,٢١) وهي دالة عن مستوى ٠,٥ لصالح عينة المتفوقات وتعني هذه النتيجة أن الطالبات المتفوقات يتميزن بدرجة أعلي من ارتفاع الروح المعنوية مع الشعور بالأمل والقدرة علي النظر إلي الحياة والمستقبل بنظرة تفائلية مع الثقة بالنفس والتكيف والتعاون، والسلوك غير المتكلف بالمقارنة بعينة الطالبات العاديات والتي تشير نتائجهن إلي أنهن يتميزن بنقص الثقة بالنفس، والقلق والصراحة والكرم والحساسية وشدة العطف وتقدير الجميل بالمقارنة بعينة المتفوقات.

أما بالنسبة لمقياس الهيستيريا فأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات عينتي الدراسة حيث جاءت قيمة "ت" ٢,٦ وهي دالة عند مستوى ٠,١ وذلك لصالح عينة الطالبات المتفوقات. وتشير النتائج الخاصة بهذا المقياس إلي أن المتفوقات أكثر تواضعا وذوات اهتمامات محدودة بالمقارنة بعينة الطالبات العاديات اللائي يمكن وصفهن بناء علي نتائجهن علي هذا المقياس بأنهن أكثر ميلا للمخاطرة ، وأكثر قلقا وأكثر ودا وأكثر تكلما وتحمسا، كما يتميزن بالصراحة وذلك بالمقارنة بالعاديات.

وبالنسبة لمقياس الانحراف السيكوباتي فتشير النتائج إلي وجود فروق جوهرية بين عينتي الدراسية حيث جاءت قيمة "ت"

٢,٣٤ وهي دالة عند مستوى ٠,٥ وذلك لصالح عينة المتفوقات وتشير هذه النتائج إلي أن المتفوقات جادات عاطفيات يراعين التقاليد، متزنات، ذوات اهتمامات محدودة بالمقارنة بعينة العاديات اللائي يمكن وصفهن بناء علي نتائجهن بأن لديهن نقص في الاستجابة الانفعالية العميقة مع عدم القدرة علي الإفادة من الخبرة وعدم المبالاة بالمعايير الاجتماعية بالمقارنة بعينة المتفوقات.

وتدل النتائج الخاصة بمقياس السكياثينيا علي وجود فروق جوهرية بين متوسطات عينتي الدراسة حيث جاءت قيمة "ت" دالة عند مستوى ٠,٠٥ وذلك لصالح عينة الطالبات المتفوقات، وتشير هذه النتيجة إلي أن المتفوقات يمكن وصفهن بالاتزان والثقة بالنفس بدرجة أكبر من العاديات، بينما يمكن وصف عينة العاديات بأنهن: مسالمات قلقات، فرديات، كما أنهن أكثر شعورا بالمخاوف وأكثر انقباضا وبالتالي أقل انتاجا بالمقارنة بالمتفوقات.

وبناء علي النتائج السابقة وباختصار يمكن القول بأن النتائج كشفت عن أنه كلما ارتفع المستوى التحصيلي للطالبات الجامعيات انخفضت درجاتهن في المقاييس الإكلينيكية وكن أقل استعدادا لتطوير الأعراض العصابية وبمعني آخر فإن التوافق الشخصي والاجتماعي، والصحة النفسية بوجه عام تساعد علي الإنجاز الأكاديمي بشكل أفضل. وبالتالي يمكن أن يكون الأداء الأكاديمي مؤشرا أو منبئا بالصحة النفسية للفرد.

وفي حالة رسم الصفحة النفسية لعينة الطالبات المتفوقات تحصيليا نحصل علي صفحة نفسية سوية تبعد عن نماذج الصفحات النفسية والعصابية والذهانية، واضطرابا "ـسلوك، وجاءت الصفحة النفسية كما هي موضحة واضطراب :

الدلالة الإكلينيكية للصفحة النفسية للمتفوقات :

من المهم في تفسير نتائج الاختبار ليس بناء علي الدرجة علي مقياس معين بمفرده ولكن علي ديناميية الصفحة النفسية الكلية. ونلاحظ من ارتفاع الدرجة التائية (ل) (٥١,٩) ميل المفحوصات نحو الصلابة والقسوة وبما أن درجة "ف" التائية (٣٩,٥) تعد منخفضة بالمقارنة بدرجات "ك" التائية (٥٣,٥) فإن ذلك يعني أن المفحوصات أكثر انتماء إلي المجتمع وأكثر تقيدا بعاداته وتقاليده، وأكثر تثبيطا وكبتا لمصالحهن الشخصية، وبما أن "ك" (٥٣,٥) و "ت" (٥١,٩) أكثر ارتفاعا من "ف" (٣٩,٥) فإن ذلك يعني أيضا أنهن أكثر نقضا للذات وأكثر محافظة. كما أن ارتفاع درجة "ك" والذي يكشف عن كثير من تصرفات المفحوص فيما يتعلق بالشخص والذات وعمليات العقل الوسيط كما يتمثل في الطريقة التي يظهر بها الشخص نفسه تجاه العامل المحيط به وبالتالي فدرجة المفحوصات علي هذا المقياس تعكس لنا أن لديهن تحفظ في كشف حقيقتهن وأنهن كثيرات التردد فيما يقلن عن أشيائهن الشخصية، ولديهن الرغبة في إيجاد الدفاعات، والحواجز القوية المحيطة بشخصيتهن مع الصلابة والمحافظة.

كما تكشف درجاتهن علي المقياس (هـ س) (٤٧,٣) علي عدم ميلهن إلي عرض شكواهن الجسمية المرضية. وهن نشيطات قادرات يتحملن المسئولية مع إيجابية عواطفهن. كما أن درجاتهم علي المقياس "د" (٤٤,٣) تدل علي قدرتهن علي التكيف والثقة بالنفس والتعاون. وتدل درجات المفحوصات علي المقياس (هـ ي) (٤٢,٦) مع مقاييس المثلث الذهاني (ب أ) (٤٤,٥) (ب ت) (٤٩,٦) ، (س ك) (٤٩,٤) إلي أنهن غير ذهانيات وهن أشخاص مهتمات بالمشاكل الاجتماعية مع تمتع الأنا لديهن بالقوة والكفاءة كما أنهن مخلصات في تعاملهن، مع حبهن للابتعاد عن الاندماج مع الآخرين. وفي نفس الوقت فإن تقارب درجات المفحوصات علي المقياس (ب د) (٤٣,٨) بدرجاتهن علي المقياس (م أ) (٤٣,٩) يدل علي أنهن سريعات الإثارة وغير محبات لمن يتوغل في عمقهن كما أن درجاتهن علي(ب د) (٤٣,٨) مع (ب أ) (٤٤,٥) تدل علي أنهن تبدين أكثر صعوبة وأكثر عدوانية وحساسية إذا ما تمت مواجهتهن كما أنهن متمسكات بالعادات والتقاليد ومتصلبات في رأيهن ، لا يخرجن علي القانون ويحاولن الانصياع بكل الأحكام والنظم أكثر تحفظا في علاقاتهن مع الجنس الآخر، ويمكن الاعتماد عليهن ممتثلات للأوامر، ويمكن الثقة في أدائهن فهن جادات في عملهن. كما أن درجاتهن علي مقياس (ب أ) (٤٤,٥٦) تعني الموضوعية والحساسية وبما أن درجات (ب ت) تتوافق مع درجاتهن سلبا وإيجابا فتدل درجات

المفحوصات علي " ب" مع درجاتهن علي "ك" باهتمامهن الزائد باتباع الصواب والاهتمام بما يظنه الناس عليهن كما أن تفكيرهن واضح وسليم مع توفر السرعة والعملية والتنظيم والمثابرة علي تحقيق الهدف المنشود والتحرر من القلق المرضى. وتعكس درجاتهن علي (س ك) (٤٩,٤) علي أنهن محافظات محبات للأصدقاء بالرغم من تعددهم. أما درجاتهن علي (م أ) (٤٣,٩١) فتدل علي أنهن ميالات للنجاح الأكاديمي مع إصرارهن علي الاستمرار ويسهل التكهن بما يفعلن، قليلات التغير، وقليلات الغضب.

التقويم العام للصفحة النفسية للمتفوقات :

أظهرت الدراسة التشخيصية للصفحة النفسية للمتفوقات أن هناك عوامل شخصية وعلاقات مميزة للتفوق الأكاديمي في المستوى الجامعي، ويمكن اعتبارها قوى محركة لتحقيق التفوق، وبناء عليه يمكن وصفهن كالتالي:

- **ميلهن للصلابة، وانتمائهن إلي المجتمع، كما أنهن متمسكات بالعادات والتقاليد، وهن محافظات ، ومتمسكات في رأيهن ، لا يخرجن عن القانون، ويحاولن الانصياع لكل الأحكام والنظم، كما أنهن متحفظات في علاقتهن بالجنس الآخر، ويتصفن باهتمامهن الزائد باتباع الصواب مع الاهتمام بما يظنه الناس فيهن.**

- لديهن تحفظ في كشف حقيقتهن، فهن كثيرات التردد فيما يقلن عن أشيائهن الشخصية مع نقدهن الدائم لذواتهن، ولديهن رغبة في إيجاد الدفاعات، والحواجز القوية المحيطة لشخصيتهن وهن سريعات الإثارة وغير محبات لمن يتوغل في عمقهن لمعرفة شخصيتهن ويظهرن أكثر صعوبة وأكثر عدوانية وحساسية إذا ما تمت مواجهتهن .
- يتمتع الأنا لديهن بالقوة والكفاءة مع أنهن مخلصات في تعاملهن مع حبهن للابتعاد عن الاندماج مع الآخرين.
- نشيطات (قادرات)، يتحملن المسئولية مع عدم ميلهن إلي عرض شكواهن الجسمية والمرضية.
- لديهن قدرة علي التكيف، والثقة بالنفس والتعاون مع إيجابية عواطفهن، ومهتمات بالمشاكل الاجتماعية.
- يمكن الاعتماد عليهن، والثقة في أدائهن، فهن جادات في عملهن.
- تفكيرهن واضح سليم، مع توافر السرعة والعملية والتنظيم والمثابرة علي إنجاز الهدف المنشود لديهن.
- قليلات التغير والغضب، أقل ميلا للعنف، متحررات من القلق المرضي.
- ميالات للنجاح الأكاديمي، مع قدرتهن علي الاستمرار، ويسهل التكهن فيما يفعلن.

بعض القضايا في التشخيص النفسي

١ – قلق الاختبار :

يعاني بعض المسترشدين من مواجهة اختبار، أو الجلوس للإجابة علي سؤال معين ، حيث قلق الاختبار إلى الاستجابات النفسية والفسيولوجية للمثيرات التي يربطها الفرد بخبرات الامتحان، وتتضح هذه المعاناة في صورة توتر وانزعاج وخوف من الفشل أو الاحساس بعدم الكفاءة وصعوبة الاستمرار في الموقف الاختباري لأنهم أقل استعدادا للامتحان. وقد تخفي هذه المعاناة خبرات سابقة متعلقة بمواقف مماثلة أو تحمل قلقا من نتيجة الاختبار ، أو قد يكون مظهرا لدرجة مرتفعة من التوتر وغير ذلك من العوامل التي تنعكس علي أداء المفحوص فتؤثر في الدرجة علي الاختبار وتؤدي إلى خفض الإنجاز والتقليل من شأن الذات . وقد لوحظت درجة مرتفعة من القلق لدى عينات من الأطفال خلال اختبارهم بالمقارنة بما كانوا عليه خلال مواقف سابقة، كانت أيضا موضوعا للملاحظة ويجب التفرقة هنا بين قلق الاختبار وبين القلق كسمة باعتبار الأخير سمة من سمات الشخصية أكثر استقرارا، فقلق الاختبار ينشأ في موقف الاختبار ويعد هذا الموقف منبها له، وإن كان هذا لا ينفي احتمال أن يوجد ارتباط بين القلق كسمة وبين قلق الاختبار ، خلال الاختبار .

يعد قلق الامتحان أحد أنواع القلق الاجتماعي ، والمسترشد الذي لديه قلق الامتحان يتجه لإدراك وتقييم المواقف علي أنها مصدر تهديد لشخصيته وهو في موقف الامتحان غالبا ما يكون متوترا وخائفا ، حيث يمتزج الوعي بالذات مع الإحساس باليأس الذي يظهر غالبا في الإنجاز المنخفض للاختبار ، وفي حالة إثارة انفعالية مما يحول دون انتباهه وتركيزه أثناء أداء الأمتحان، ويشكل مستوى القلق دورا مهما في مستوى الأداء أو التحصيل إلا أن قليلا من القلق مهم ويلعب دور الدافعية مع مراعاة أن القلق المرتفع يعوق المسترشد عن التفكير والأداء العقلي فحالة القلق تنهك الاستجابة العقلية ويشتت الانتباه وينجم عنه قصور في تعلم وتنظيم المادة الدراسية في حين أن القلق المنخفض قد يعود إلي ضعف الاهتمام واللامبالاة.

وتشير الدراسات إلي ملاحظة الذين يصفون فيها الأداء الفائق السرعة لمجموعة من أطفال الطبقة الدنيا علي اختبار السرعة، بعد أن أخبر هؤلاء الأطفال أنهم لن يتمكنوا خلال الوقت من إنهاء الاختبار تماما وترتب علي ذلك إسراعهم للغاية في العمل ليقللوا بقدر الإمكان من فترة عدم الراحة (القلق) التي يثيرها العمل في الاختبار .

ولا يقتصر قلق الاختبار علي الأطفال بل يمتد إلي الراشدين، وتشير نتائج البحوث الخاصة بقلق الاختبار إلي احتمال أن يكون ما يعنيه الاختبار بالنسبة للشخص أحد العوامل الهامة في إثارة

هذا القلق ، ويقصد بذلك أن الاختبار بوصفه اختبارا ودون النظر إلي مضمونه أو ما يقيسه يحمل دلالات معينة للمفحوص فقد يسقط شخص ما هذا القلق علي اختبار لقياس الاستعداد لوظيفة معينة، بما يترتب عليه فشله في الاختبار، وعدم الالتحاق بالوظيفة، وهنا يمكن النظر إلي هذا القلق باعتباره آلية دفاعية، لجأ إليها المفحوص ليتخلص بها وبآثارها من الالتحاق بهذه الوظيفة التي يخشى الفشل فيها فدلالات الاختبار بالنسبة لهذا الشخص مرتبطة بأنه السبيل المؤدي لهذه الوظيفة. وقد نشر عدد كبير من البحوث الخاصة بقلق الاختبار ينسب أغلبها إلي ساراسون Sarason وزملاءه في جامعة ييل Yale الأمريكية. وقد صمم اختبار لقياس قلق الاختبار من صورتين إحداهما للراشدين والأخرى للأطفال، ويتكون اختبار الراشدين من ٣٩ بند ومن أمثلة هذه البنود الآتي:

١- إذا كنت تعرف أنك ستشترك في اختبار جمعي للذكاء، ما شعورك قبل بدأ الاختبار مباشرة ؟

٢- إلي أي حد تشعر بالفزع وتتصبب عرقا أثناء اشتراكك في اختبار جمعي لقياس الذكاء ؟

٣- أثناء الإجابة علي امتحان دراسي، إلي أي مدى تشعر أن انفعالاتك تتدخل أو تقلل من أدائك ؟

ومن أمثلة بنود صورة اختبار الأطفال :

١- هل تعاني كثيرا قبل الإجابة علي اختبار ؟

٢- عندما تقول المدرسة أنها سترى مقدار ما تعلمته هل يدق قلبك بسرعة أكبر ؟

٣- أثناء إجابتك علي اختبار ما ، هل تشعر دائما أنك لا تعمل بطريقة حسنة ؟

وتظهر هذه الدراسات وجود ارتباط سلبي منخفض ولكنه جوهري بين الدرجة علي اختبار قلق الاختبار وكل من اختبارات الذكاء والتحصيل، ويعتقد بعض الباحثين أن قلق الاختبار كما يقيسه اختبار ساراسون هو في حقيقة الأمر مقياس للقلق العام في الشخصية، وليس قلقا متعلقا بموقف الاختبار علي وجه الخصوص، غير أنه عند حساب ارتباطه باختبار تيلور للقلق الصريح، تبين وجود ارتباطات متوسطة وليست مرتفعة وهو ما يتعارض مع ما استخلصه هؤلاء الباحثون .

وتشير بعض الدراسات إلي أن المستوى المرتفع من القلق سواء كان ظاهرا أو كامنا لدى الأفراد، يؤدي إلي ضعف في الأداء أحيانا ويؤدي أحيانا أخرى إلي قدر من التحسن، ويعتقد البعض أن السبب في هذا التضارب في النتائج إما يرجع إلي أن الأفراد يستجيبون بشكل مختلف للقلق، حيث يظهر بعض الأفراد القلقين قدرا فائقا من التيقظ والانتباه الفعلي، بينما يبدوا أن البعض الآخر يصبحوا في حالة تجمد عقلي .

وتشير الدلائل إزاء النتائج المتعارضة في علاقة قلق الاختبار والذكاء والتحصيل إلي احتمال أن يكون هذا الارتباط منحنيا وليس

مستقيما، وهو ما لا تستبعده انستازي بل وتؤكده بحوث أخرى، إلي اختفاء الارتباط السلبي بين القلق والأداء علي الاختبار في مجموعات فرعية مرتفعة الذكاء، وإن كان يمكن إعادة النظر في الموقف بتقسيم القلق إزاء الاختبار إلي نوعين: قلق ميسر وقلق مضعف أو مثبط للأداء، ويعمل النوع الأول علي حفز المفحوص وجعله في حالة يقظة وتنبه، بينما يؤدي النوع الثاني إلي هذا القدر من الوهن. وقد وجد ألبرت وهابر اللذان يميزان بين هذين النوعين من القلق ما يؤيد هذا التفسير ، فالمفحوصون الذين يؤكدون أن " العصبية أثناء الإجابة علي الاختبار تساعد علي تقديم أداء أفضل " ارتبط أدائهم إيجابيا بصراحتهم علي مقياس القلق التيسيري ، بينما ارتبط أدائهم سلبا بدرجات القلق السلبي أو المثبط .

والنتيجة النهائية التي نخرج بها من البحوث التي انصبت علي دراسة قلق الاختبار تؤكد أنه يوجد هذا القدر من القلق وهو محكوم بالفروق الفردية: ميسر لأداء البعض وموهن لأداء البعض الآخر، ولا يرتبط ارتباطا مستقيما بالدرجة علي الأداء سواء في اختبارات التحصيل والذكاء، ومن الضروري أن يضع الباحث في اعتباره هذا العامل الموقفي الذي يتدخل في درجة المفحوص خلال تطبيق الاختبار بما يسمح بحسن تفسير الدرجات.

القلق من الامتحانات المدرسـية :

إن القلق بمفهومـه السـابق ركـز علـي القلـق عنـد التعـرض لإجراء بعض الاختبارات النفسـية، وأيضـا يشـعر الطـلاب بـالقلق عند التعرض للاختبارات المدرسية، ونتناول فيمـا يلـي لمفـهوم هـذا القلق وأسبابه وكيفية التغلب عليـه.

مفهومـه :

يصاحب فترة الامتحانات التحصيلية المدرسـية بعـض أعـراض القلق باعتباره انفعال مركب مـن الخـوف وتوقـع التـهديد والخطـر باعتباره حالة من التوتر المصحوب بـالخوف والضيـق وليـس ذلـك لدى الطلاب فحسب.. وإنما لـدى أسـرهم أيضـا .. ويعـرف القلـق لغة بأنه الحركـة والاضطـراب .. وقلـق الامتحانـات حالـة نفسـية تتصف بالخوف والتوقع أي أنه حالة انفعالية تعـتري بعـض الطـلاب قبل وأثناء الامتحانـات مصحوبـة.. بتوتـر وتحفـز وحـدة انفعـال وانشـغالات عقليـة سـالبة تتداخـل مـع التركـيز المطلـوب أثنـاء الامتحان مما يؤثر سلبا علي المـهام العقليـة فـي موقـف الامتحـان. ويعود سببها إلي أن الطالب يدرك موقـف التقييـم (الامتحـان) علـي أنه موقف تهديد للشـخصية.

وفي دراسـة كولـر وهولـهان Culler and Halahan 1980 وجد أن أصحاب القلـق العـالي لديـهم قـدرات منخفضـة وعـادات دراسية سيئة كمـا أن الانتبـاه فـي موقـف الامتحـان مـوزع بيـن

استجابات مرتبطة بالمهمة المطلوبة واستجابات غير مرتبطة بالمهنة ففي حالة ذوي المستويات العالية في قلق الامتحان توجه كمية من الانتباه إلي الاستجابات غير المرتبطة بالمهام المطلوبة .

أما القلق الذي يعتري غالبية الطلاب قبل واثناء الامتحانات فهو أمر طبيعي.. وسلوك عرضي ومألوف مادام في درجاته المقبولة ويعد دافعا إيجابيا وهو مطلوب لتحقيق الدافعية نحو الإنجاز المثمر ، وتشير النتائج إلى أن قلق الامتحان يرتبط بالأداء السيئ في الامتحان سواء في بداية الفصل الدراسي أو نهايته ، حيث كانت العلاقة سلبية بين قلق الامتحان والأداء ، كما تبين أن هذه العلاقة غر مرتبطة بصعوبة الامتحان ، وعند ضبط حالة القلق ظهرت العلاقة بين قلق الامتحان والإنجاز الفعلي من خلال المراحل المتأخرة في المساق ، حيث بينت الارتباطات الجزئية بين قلق الامتحان والإنجاز مع ضبط حالة القلق ، كما أجرى تحليل الانحدار الهرمي للكشف عن العلاقة المنحنية بين قلق الامتحان والإنجاز الفعلي ، ولم تثبت مثل هذه العلاقة . وفي دراسة تالية حاول (Hunsley, (1987: 390 بيان العلاقة بين قلق الامتحان والعمليات المعرفية المسؤولة عن هذا القلق عند طلاب الجامعة أيضا ، ووجد أن المفحوصين الذين حصلوا على درجات عالية في قلق الامتحان كانوا أكثر قلقا فعلا قبل الامتحان مع توقع تقديرات منخفضة ، كما كانوا يشعرون أنهم أقل استعدادا لهذا الامتحان ، كما لم يرتبط قلق الامتحان بالتقديرات الذاتية

لأهمية الامتحان ، ولكنه ارتبط ارتباطا قويا بتكرار حدوث الأفكار السلبية خلال الامتحان .

أما فيما يرتبط " بالإعزاءات " السببية عند الطلاب ، فقد بينت نتائج دراسة هانسلي الثانية (١٩٨٧) ، أن قلق الامتحان يرتبط بالقدرة ومستوى صعوبة الامتحان والقلق العام والحالة المزاجية للفرد ، وكلها من وجهة نظر الطلاب عوامل مسؤولة عن انخفاض الأداء في موقف الامتحان ، ولكن من الصعب كما يرى هانسلي معرفة ما إذا كانت هذه " الإعزاءات " واقعية وحقيقية أم تعبر عن نوع من قهر الذات عند هؤلاء الطلاب القلقين في الامتحانات (Hunsley, 1987: 391) .

أما إذا أخذ أعراضا غير طبيعية كعدم النوم المتصل وفقدان الشهية للطعام مع عدم التركيز الذهني.. وتسلط بعض الأفكار الوسواسية وبعض الاضطرابات الانفعالية والجسمية لهذه هي حالة قلق الامتحان التي نحن بصدد الحديث عنها والتأكيد علي سبل الوقاية منها وعلاجها مع توظيف وتوجيه القلق الدافع الإيجابي.

الأعواض :

- التوتر الشامل والأرق وفقدان الشهية.. وتسلط بعض الأفكار الوسواسية الملحة قبيل وأثناء ليالي الامتحان.
- الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الامتحان.

- تسارع خفقان القلق قبل وأثناء الامتحان مع جفاف الحلق. وسرعة التنفس وتصبب العرق وارتعاش اليدين وعدم التركيز وبرودة الأطراف والغثيان .. إلخ.
- كثرة التفكير في الامتحان، والانشغال قبل وأثناء الامتحان في النتائج المرتقبة (الانشغال العقلي في الامتحان. ونتائجه المتوقعة).

وهذه الأعراض والسلوكيات الفسيولوجية والانفعالية والعقلية تربك الطالب وتعيقه عن المهام الضرورية للأداء الجيد في الامتحان لكونها مرتبطة بوسيلة التقييم .. وقد تكون معززة من قبل الأسرة والمدرسة باعتبار أن نتيجة الامتحان ستؤدي إلي مواقف مصيرية في مستقبل الطالب.

وعلي الرغم من صلاحية الاستدلال إلا أنه وجب التذكير بما يلي :

- قلة الدراسات علي القلق جعل الأدلة التجريبية علي رفض فرض قلق المراهقة غير كافية لزعزعة الاعتقاد الراسخ عند كثير من العاملين مع المراهقين.
- خلط كثير من الباحثين بين مفهوم القلق وبعض الأنماط السلوكية الأخرى مثل الدافعية وسرعة الإثارة، والتوتر والغضب، والشعور بالذنب وجميعها جوانب نفسية.

- سيطرة نظرية القلق الدافع علي الدراسات التجريبية جعلت كثيرا من الباحثين يعتبرون القلق دافعا وأبعدتهم عن مفهوم القلق المرضي.

ثانيا : العوامل المساعدة علي ظهور الأعراض:

١- الشخصية القلقة : هذه الشخصية عرضة لقلق الامتحان أكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق.. فمن المرجح أن يزيد قلق الامتحان لديها .. كموقف اكثر من غيرها.

٢- عدم استعداد الطالب للامتحان (بعدم الاستذكار الجيد وبعدم التهيؤ النفسي.. وبعد تهيئة الظروف والبيئة المنزلية.. إلخ). حيث أشارت الدراسات إلي أن حالة القلق ترتفع عند أصحاب الاستعداد العالي.

٣- الأفكار والتصورات الخاطئة عن الامتحان وما يترتب عليها من نتائج.

٤- طريقة الامتحانات وإجراءاتها ونظمها .. وربطها بأساليب تبعث علي الرهبة والخوف.

٥- تعزيز الخوف من الامتحانات من قبل الأسرة وفق أساليب التنشئة التقليدية التي تستخدم العقاب مما يؤدي إلي خوف الطالب من النتائج السيئة.

٦- أهمية التفوق الدراسي للطلاب .. وخاصة لذوي الحساسية منهم .. بالإضافة إلي ضغط الأسرة الزائد علي الطالب لتحقيق ذلك.

٧- ما يبثه أو يثيره بعض المعلمين من خوف في أنفس الطلاب من الامتحانات.. واستخدامها كوسيلة للعقاب في بعض الأحيان.

٨- مواقف التقييم ذاتها إذا شعر الطالب أنه موضع تقييم واختبار فإن مستوى القلق سيرتفع لديه.

٩- التعلم الاجتماعي من الآخرين، حيث إن الطالب قد يكتسب سلوك قلق الامتحان، تقليدا ومحاكاة لنموذج القلقين من الطلاب خاصة المؤثرين منهم.

ثالثا : العلاج والوقاية من قلق الامتحان:

وفي سبيل العلاج والوقاية من قلق الامتحان يمكن للمرشدين استخدام الأساليب الإرشادية الآتية:

١- توجيه وتعويد المسترشدين إلي ترديد الأدعية والأذكار المناسبة وتلاوة القرآن الكريم.. وأداء الصلاة في أوقاتها لما في ذلك من طمأنينة للنفس في كل الأوقات مع إخلاص النية للعمل .

٢- تدعيم ثقة المسترشدين بأنفسهم.. والوقوف منذ وقت مبكر علي ميولهم وقدراتهم وتوجيه طموحاتهم ليتوافق مع قدراتهم في اختيار التخصصات الدراسية المناسبة لكل منهم.

٣- توجيه وإرشاد الطلاب إلي طرق الاستذكار الجيد مستمرا دون تأجيل.. مع التأكيد علي أسر الطلاب بمساعدتهم علي تطبيق ذلك منزليا. ونظرا لأن الاستذكار الجيد دور في تخفيف توتر وقلق الطلاب فيمكن توضيح طرق الاستذكار والتي تعني (تصفح .. تساءل .. اقرأ .. سمع .. راجع).

٤- اتخاذ الإجراءات الإرشادية المناسبة للمشكلات المرتبطة بحالة قلق الامتحان وتدني مستوى التحصيل الدراسي منذ وقت مبكر من العام الدراسي.

٥- يمكن للمرشد أن يدرب ويشجع الطالب علي التحصين التصوري ضد القلق بأن يعيش المواقف المثيرة للقلق تدريجيا في خياله.

٦- توظيف النموذج (القدوة الحسنة) وذلك بغرض أفلام أو مواقف حية يشاهد الطالب من خلالها كيف يتصرف الطلاب الآخرون في موقف الامتحان بشكل طبيعي.

٧- تدريب جميع المسترشدين علي كيفية أداء الامتحانات وتشجيع المعلمين علي تأكيد ذلك وتوجيه الملاحظين منهم إلي اتخاذ أساليب الملاحظة المناسبة داخل قاعات الامتحانات وعدم إثارة

الخوف بين الطلاب. وأن الامتحان ما هو إلا وسيلة لقياس المستوى التحصيلي وليس غاية في حد ذاته .

٨- تدريب المسترشدين علي تركيز انتباههم علي موقف الامتحان
– تدريب جميع طلاب المدرسة علي الطريقة السليمة للتنفس لتطبيقها بشكل أكبر قبيل الامتحان حيث أنها تساعد علي تخفيف التوتر..

٩- تدريب المسترشدين (الذين يعانون حالات قلق الامتحان بشكل خاص وظهرت عليهم أعراض الحالة) علي الاسترخاء العميق منذ وقت مبكر من دراسة الحالة..

١٠- توجيه الطلاب إلي التقليل من المشروبات المنبهة كالقهوة والشاي خلال فترة الامتحانات والتوجيه بأهمية النوم المبكر.

بعض المشكلات المنهجية في التشخيص النفسي :

تزييف الاستجابة :

من المفترض أن النتائج المأخوذة من مقاييس الشخصية قضايا أخلاقية تمثل فقط سمة، أو مجموعة من السمات التي تقيسها، وأنه لا يوجد أي تأثير لمتغيرات أخرى دخيلة أو وسطية علي تلك النتائج، إلا أنه لوحظ أن قياس الشخصية عن طريق أسلوب التقرير الذاتي قد يتأثر بمتغيرات أخرى خلاف محتوى مفردات القياس ، من تلك المتغيرات تزييف الاستجابة في اتجاه ما لقدرة البعض علي زخرفة الباطل وإبرازه في ثوب الحق

أو التشويه الدافعي وكلما كانت العبارة جذابة اجتماعيا كلما زاد احتمال قبولها فيتعمد المسترشد تزييف إجابته لدافع معين . مما يجعل الدرجات المأخوذة من أسلوب التقرير الذاتي مشكوكا في مدى صدقها وتمثيلها للمجال الذي تقيسه. وهو من أهم عيوب الاختبارات .

مبررات دراسة تزييف الاستجابة :

- التوعية بالآثار السلبية للتزييف وعند استخدامه للدراسة تكون المبررات واضحة.
- تحديد طرق الكشف عن محاولات تزييف الاستجابة لكفها أو التقليل من آثارها.
- استحداث طرائق تجريبية للاستغناء عن الأدوات التي يمكن أن تتيح محاولات تزييف الاستجابة وتعتمد علي إثارة دوافع إيجابية للمسترشدين.

أن الافتراض الأساسي الكامل وراء بناء وسائل التقرير الذاتي هو أن الشخص نفسه أفضل ملاحظ لسلوكه، وبالتالي يمكنه أن يعطي تقريرا له قيمة عن عالمه الداخلي الذاتي، إلا أن الباحثين تنبهوا إلي أن هذا الأسلوب في القياس النفسي لا يحقق هذا الافتراض دائما فكثيرا ما يعطي الشخص تقريرا ذاتيا لا يطابق الواقع أو الحقيقة واعتبر الباحثون في مجال قياس الشخصية بوسائل التقرير الذاتي أن ما يطلق عليه " تحريف الاستجابة" هو

لون من تباين الخطأ وبذلت جهود كبيرة للتحكم فيه أو علي الأقل التقليل من آثاره إلا أنه سرعان ما تنبهوا إلي أن هذه الظاهرة قد لا تكون محض تباين مرتبط بما يقيسه الاختبار، وإنما قد تدل علي تباين حقيقي .

يجب ألا نستخدم الاختبارات في مواقف القياس التي تكون فيها احتمالات حدوث التزييف ودوافعه مؤكدة الاختبار المهني.

ويدرك المرشد أو الباحث المتمرُس أن أغلب مقاييس الشخصية والاهتمامات المهنية عرضة للتزييف الإداري من جانب المفحوص، وهو أمر يجعله يشك أحيانا فيما أحدثه هذا التزييف من تشويه للنتائج التي يحصل عليها .

ليس التزييف خاصا بالاستخبارات وحدها فالاختبارات الإسقاطية مثلا ليست محصنة ضد التزييف فبالإمكان تزييفها إلا أنها أقل قابلية للتزييف من الاستخبارات الأخرى .

فطريقة سؤال المسترشد لأن يجيب علي أسئلة تتصل بسلوكه وأحاسيسه الوجدانية في المواقف الحياتية تحمل في طياتها مشكلات من أوضحها - إن لم تكن أخطرها - هي أن الفرد لن يجيب بصدق عن نفسه، فمن الممكن أن يقوم شخص شديد الخوف بإعطاء إجابات تدل علي الشجاعة عند إجاباته عن أسئلة حول استجابته تجاه مواقف الخطر، كما أنه من الممكن للشخص

المنطوي أن يجيب بنعم علي سؤال يقول " هل لك الكثير من الأصدقاء".

وقد حظيت مشكلة التزييف بوجهيها التزييف نحو الأحسن والتزييف نحو الأسوأ بعناية في مجال القياس، وتتلخص مشكلة التزييف في محاولة المسترشد عن قصد وبصورة مكشوفة خداع المرشد أو الباحث وقد يحاول أيضا الاستجابة للبنود بالصورة التي يعتقد أن الناس يتوقعونها منه، وأحيانا ما يجيب بأمانة ولكن دون أن يكون واعيا لما يفعله والواقع أن أي مفحوص لا يلجأ عادة إلي التزييف ، والقلة التي تلجأ له لابد أن تتاح لها معلومات كافية ، أو تخمين جيد للسمات التي يقيسها الاختبار .

ألا تستخدم الاستخبارات المقننة في موقف قياس جمعي في موقف قياس فردي نظرا لتأثير عوامل عدة أهمها عامل التسهيل الاجتماعي في الموقف الجمعي من ناحية وتأثير موقف المواجهة الثنائية بين المرشد والمسترشد بما يترتب عليه من أعباء علي المسترشد في الموقف الفردي من جانب آخر.

والدافع خلف هذا التزييف هو الرغبة في الحصول علي درجة مرتفعة، أو للظهور بمظهر مقبول وتغطية العيوب والنقائص التي قد تتعارض مع الهدف النهائي للاختبار ولهذا السبب ونتيجة لذيوع مضمون اختبارات الشخصية والاهتمامات المهنية علي المستوى العام، أصبحت ظاهرة التزييف موضوعا للاهتمام السيكولوجي.

ومن الملاحظ أن احتمال التزييف – وهو أمر غير حتمي الحدوث – يتزايد في الاختبارات التي يمكن تبين مقصدها والهدف من ورائها ولهذا فإن الاختبارات الإسقاطية أقل عرضة للتزييف من اختبارات التقدير الذاتي مثلا.

وفي دراسة استخدمت فيها اختبارات تقرير ذاتي واختبارات إسقاطية علي مجموعتين من طلاب الكليات، اختبرت المجموعة الأولى لأغراض البحث العلمي المجُردة، بينما اختبرت المجموعة الثانية تمهيدا لالتحاق أفرادها بوظائف، ظهرت فروق بين المجموعتين في التزييف نحو الأحسن في التقرير الذاتي وكان التزييف واضحا لدى مجموعة طلاب الوظيفة ولم تظهر فروق مماثلة علي الاختبار الإسقاطي.

وقد ابتكرت أساليب مختلفة في اختبارات التقرير الذاتي بهدف التحكم في إمكانية التزييف والإقلال منها وتعد قائمة التفضيلات الشخصية مثالا جيدا لهذه الإجراءات إذا صممت بنودها وفق أسلوب الاختيار الجبري للإجابة حيث يتعين علي المفحوص أن يختار أحد بديلين أو بديلا معينا من بين أكثر من بديل وقد تكون جميعها مرغوبة اجتماعيا أو قد تكون جميعها غير مرغوبة اجتماعيا، ومع ذلك ففي الدراسة المشار إليها تبين أن الاختيار الجبري ليس محكما تماما ، ولم يساعد في إلغاء إمكانية التزييف تماما ويرى البعض أن الأهداف العامة التي حققها أسلوب الاختيار

الجبري هو أنه قلل من الاختبارات للتزييف بالمقارنة بالأساليب الأخرى أي أنه لم يلغها تماما .

وفي دراسة طلب من عينة أن يجيبوا بطريقة تشبه أولئك الذين يشغلون وظائف مفضلة لدى المختبرين أنفسهم علي اختبار الاهتمامات المهنية وقد تبين أن أكثر أشكال التشويه والتزييف نجاحا بالمقارنة بأداء المجموعة نفسها تحت ظروف اختبار عادية ، هي التي قدمها المفحوصون مما كانت اهتماماتهم المعبر عنها والمقيسة متسقة ومتشابهة بينما لم يقدم المفحوصون ممن كانت إجاباتهم متضاربة وغير متسقة تشويها بارزا أو تزييفا للأداء. ويخلص الباحث من أن أولئك الذين زيفوا إجاباتهم هم ممن كانت لديهم معلومات جيدة عن الوظائف المرغوبة وكانت لديهم اهتمامات حقيقية بها مما مكنهم من التزييف في اتجاهها وبالتالي فإن الخسارة الحقيقية من التزييف ليست كبيرة.

وفي دراسة اختبرت فيها مجموعات مختلفة من مجندي البحرية تحت شروط وتعليمات محددة يطلب فيها من مجموعة منهم التزييف في اتجاه معين، بينما يطلب من المجموعة الأخرى الاستجابة بأمانة وفي مجموعة ثالثة يحذر من وجود مقياس للكذب، أظهرت النتائج عدم وجود فروق هامة في الأداء تحت هذه الظروف المختلفة بين المجموعات الثلاثة .

وفي إحدى الدراسات قررت استجابات نفس المجموعة من الطلاب في حالتين من حالات التطبيق يفصلها أسبوع واعطيت

التعليمات في التطبيق الأول للإجابة كما لو كانوا متقدمين لشغل وظيفة مندوب مبيعات في مؤسسة كبرى وفي القياس الثاني اعطيت التعليمات بعد أن استبدلت وظيفة مندوب مبيعات بأمين مكتبة وبعد تصحيح الاستجابات علي سمة الثقة بالنفس لوحظ فرق واضح في درجات التطبيق حيث وجدت درجات مندوب المبيعات أعلي من الدرجات المقابلة في وظيفة أمين مكتبة .

ورغم أن مشكلة التزييف تناقش غالبا في إطار مقاييس الشخصية والاهتمامات إلا أنها يمكن أن توجد في اختبارات القدرات أو الذكاء حيث يميل بعض المفحوصين للتزييف نحو الأسوأ أو الإدعاء بالتخلف العقلي مثلا، ويحدث هذا بالنسبة للأشخاص الذين تستخدم الاختبارات لتحديد مشكلاتهم في ظروف استثنائية كالمتهمين في قضايا أو مرتكبي الجرائم، وذلك كوسيلة لتخفيف العقوبة أو التحرر من مسئولياتها.

وبصفة عامة يمكن القول إن التزييف ليس شائعا، وأن احتمالية وجوده لا تعني حتمية حدوثه، وأن حدوثه في بعض الأحيان يكون في مواقف محدودة هي التي يتعين علي الباحث أو الأخصائي النفسي أن يأخذ فيها القدر الكافي من الحيطة لتجنب آثاره.

مفهوم " تزييف الاستجابة " :

يعتبر التزييف أحد أنماط الاستجابة واتجاه الفرد للإجابة بأسلوب معين مستقل تقريبا عن المضمون والتي تعتبر موقفا من الاختبار أكثر منه استجابة له. ويعرف تزييف الإجابة بأنه نزعة تؤدي بالشخص إلي تناسق استجابته لمفردات الاختبار بحيث يعطي استجابة مختلفة تؤدي إذا قدم له نفس المحتوى في شكل مختلف.

والمتتبع لمصطلح تزييف الاستجابة يستنتج أنه نظر إليه من جانبين أساسيين الأول هو " التزييف كموقف" والثاني هو " التزييف كسمة " ونتناول كل واحد منهما علي النحو التالي:-

١ - التزييف كموقف :

يرتبط التزييف كموقف بالهدف من موقف القياس ومدى أهمية نتيجة المقياس بالنسبة للفرد ولذلك يسميه " كاتل " بالتشويه الدافعي. وأن ما نسميه تزييف هو معرفتنا فقط للحقيقة أن الشخص قد أخذ الاختبار بغرض أو هدف آخر يختلف عن الغرض أو الهدف الذي كان يريد الباحث أن يكون لدى الفرد والفاحص أو المسترشد الذي يحثه هدفه يخاطر بأن يصبح مخادعا ومتجاوزا للمبادئ الأخلاقية.

وبالرغم من أن الفاحص يتوقع من المفحوص إعطاء معلومات صادقة فإنه لا يحصل عليها دائما، فالمفحوص يأتي إلي

الاختبار إما أن يكون صادقا أو أنه سوف يكذب حسب الغرض من الاختبار وإدراكه لكيفية استخدام نتائج الاختبار، وفي الغالب يمكن أن تكون الاستجابات تبريرات أو تعديلات لاشعورية بدلا من أن تكون أكاذيب متعمدة، فالمشرع للقبول بالجامعة يمكن أن يحاول التزييف للأحسن إذا كانت نتائج المقياس يمكن أن تؤثر علي فرص التحاقه بالجامعة، كذلك قد يدفع الفرد إلي الكذب عندما يعرف أن اختياره لوظيفة معينة يعتمد علي نوعية استجابته في المقياس، ومن ثم ففي محاولته للحصول علي وضعه يعمل الفرد كل شئ ممكن ليخلق الانطباع المرغوب، وبالرغم من أن الفرد في أغلب الأحيان يحاول تقديم نفسه بمظهر محبوب ، توجد مواقف أخرى يزيف فيها الأفراد استجابتهم لكي يظهروا سوء التكيف أو الشذوذ فالقاتل يمكن أن يعرض اتجاهات عدم التكيف لكي يصدر عليه الحكم بأنه مجنون، والتزييف للأسوأ هو الأكثر انتشارا عند تطبيق مقاييس الشخصية علي المجرمين.

وفي نفس الاتجاه تؤكد دراسات إنه إذا كان مدى ملاءمة المسترشد لوظيفة ما أو القبول في كلية ما، أو الانضمام إلي ناد خاص يتوقف علي درجته في مقياس الشخصية، فإنه يقع تحت إغراء حقيقي لكي يلفق الإجابة للأحسن، في حين وجد أن الفرد قد يلفق الإجابة للأسوياء بإظهار أعراض الأمراض النفسية عند التحاقه بالخدمة ، ولكن يظهر أنه صحيح عند إجراء بعض طرق الفحص الأكثر دقة.

ويرى بعض البـــاحثين أن حاجــات الشــخص يمكــن أن تجعــل لديه الاستعداد لكي يقدم نفسه في مظهر معيـــن فـــي موقــف القيـــاس، ومن المهم أن ينال الاستحسان أو القبـــول لكـــي ينفـــي عنـــه العجــز ويحقــق المكانـــة الاجتماعيـــة وينـــال التقديـــر ويمكـــن أن نتوقـــع أن استجابات الفرد لمفــــردات المقيـــاس التـــي أظـــهرها ســـوف تتحـــول لخدمـــة هـــذه الأهـــداف يشـــير إلـــي الـــتزييف الشـــعوري والعمـــدي للاستجابات الخاصة بمفـــردات الشـــخصية.

والقبول الاجتماعي ليس فقط حاجة عامـــة ولكـــن نتوقـــف علـــي الخصـــائص المطلوبـــة للموقـــف، فـ..لمرضى يمكـــن أن يتمـــارضوا عندما يشكل المقياس حـــاجزا محتمـــلا أمـــام الوصـــول إلـــي هـــدف مباشر، والأفراد الأســـوياء يســـتجيبون لمفـــردات القيـــاس طبقـــا لمـــا يدركونه علي أنه مرغوب اجتماعيا بالنسبة إلي موقـــف معيـــن، وأنـــه مـــن الضـــروري أن تقنـــن المقيـــاس لمواقـــف محـــددة قبـــل تـــبرير اســـتخدامه.

ويعتمد "التزييف كموقف" علـــي:-

- القدرة علي التصنع أو التظاهر أو المحاكاة تبعـــا لموقـــف القيـــاس وبما يحقق غاية المفحـــوص.
- القدرة علي كشف أو معرفة ما تقيســـه المفـــردات بـــالتحديد.
- إضافة إلي القدرة علي كشف مقـــاييس الكـــذب، فـــالفرد قـــد يريـــد التزييف لكنه لا يعرف كيف يزيف الاســـتجابة لصالحـــه.

ومن الملاحظ أن مصدر التباين في قوائم الشخصية يعزي إلي قدرة الفرد علي لعب الدور، فالفرد يستطيع أن يلعب الدور المرغوب اجتماعيا أو يلعب الدور غير المرغوب اجتماعيا حسب متطلبات الموقف. فالأفراد قادرون علي محاكاة أي مجموعة متنوعة من سمات الشخصية عند الإجابة علي قوائم الشخصية وأنهم إلي حد ما قادرون علي تجنب الكشف عن طريق مقاييس الكذب.

و"التزييف كموقف" تم تناوله في ضوء نمطين أساسيين الأول هو التزييف للأحسن والثاني هو التزييف للأسوأ، ويظهر ذلك واضحا من خلال تعليمات التزييف التي استخدمت في البحوث السابقة، فلقد استخدمت تعليمات التزييف للأحسن حيث طلب من الأفراد إعطاء أفضل انطباع عن أنفسهم لدى الآخرين، والتزييف للأسوأ حيث طلب من الأفراد إعطاء أسوأ انطباع عن أنفسهم لدى الآخرين، وأن يتخيلوا بأنهم مرضى ومختلون عقليا وأنهم بحاجة لتلقي المساعدة.

واستخدمت بعض الدراسات تعليمات للحصول علي وظيفة حيث طلب من الأفراد أن يتخيلوا أنهم متقدمون لوظيفة مرغوبة جدا بالنسبة لهم، وتعليمات الحصول علي العلاج النفسي حيث طلب من الأفراد الاستجابة بما يجعلهم يدخلون برنامجا لعلاجهم نفسيا وأن يظهروا أنفسهم كمرضى ٠

أنواع التزييف :

١- التزييف للأحسن يحدث في حالات عدة منها فرز العينة أو الطلاب عند الدخول إلي الجامعة التي تشترط في طلابها شروطا خاصة أو عندما يحرص المسترشد علي تجنب تشخيص خطير أو محاولة ظهوره بمظهر حسن وطلب من الأفراد الاستجابة بالطريقة التي تظهر الفرد علي أنه مراهق متكيف جدا ولا يعاني من مشاكل انفعالية وأنه ليس بحاجة إلي استثارة نفسية وسعيد ومستريح نسبيا وليس لديه مشاكل سواء في المدرسة أو مع أقرانه أو في المنزل، والتزييف للأسوأ وطلب من الأفراد الإجابة بالطريقة التي تظهرهم بأنهم يعانون من مشاكل انفعالية خطيرة أو مشاكل نفسية وأنهم مضطربون بدرجة خطيرة وبحاجة إلي علاج بالمستشفي للرعاية النفسية.

ويتضمن التزييف للأحسن جهودا حازمة متعمدة أو غير متعمدة لإنكار أو لعدم تقرير قدر من المرض النفسي من قبل المسترشد للظهور في أسوأ صورة مما هو عليها كما في حالات التمارض والتهرب من الخدمة واعتزال العمل. لإنتاج أنماط موافقة للمفردة لتمثل أعراض المرض النفسي المبالغ فيه أكثر مما يخبره المستجيب حقيقة. والأمر لا يتوقف فقط علي أن يقدم الفرد نفسه في صورة طيبة أو غير طيبة. إلا أنه يمتد إلي الهدف من موقف القياس. فإذا كان الهدف هو الحصول علي وظيفة يريدها الفرد فإن استجابته تكون من أجل الحصول علي هذه الوظيفة أي

تكون استجابته في الاتجاه المرغوب، وفي كلتا الحالتين - التزييف للأحسن والتزييف للأسوأ - فإن التزييف يعني أن الفرد لديه القدرة للاستجابة لمفردات المقياس بطريقة تخدم الهدف من تطبيقه وأن يقدم نفسه في صورة تتفق إلي أكبر حد ممكن مع ما يريده أو ما يتجه إليه، والمهم ليس أن يقدم الفرد نفسه في صورة سيئة أو صورة حسنة ولكن أن يقدم نفسه بما يتفق مع أهدافه وخططه.

ويمكن تعريف " التزييف للأحسن" بأنه استجابة المسترشدين لمفردات المقياس بطريقة تظهره في أحسن صورة ممكنة كي يصل إلي الهدف من موقف القياس، و "التزييف للأسوأ" بأنه استجابة المفحوص لمفردات المقياس بطريقة تظهره في أسوأ صورة ممكنة كي يصل إلي الهدف من موقف القياس.

٣ - التزييف كسمة :

يرتبط "التزييف كسمة" بمفهوم المرغوبية الاجتماعية، حيث تقيس درجات مقياس المرغوبية الاجتماعية الفروق الفردية في سمات شخصية عامة وسوية أي في الاتجاه لإعطاء استجابة مرغوبة اجتماعية في وصف الذات تحت الظروف المعيارية التي تطبق فيها مقاييس الشخصية بطريقة عادية ويؤيد ذلك أن الفروق الفردية في معدلات استجابة المرغوبة تمثل سمة شخصية وأن بناء مقاييس المرغوبية الاجتماعية كان من أجل قياس هذه السمة بغض النظر عن مضمون المفردات ، أي أن الفرد يكون لديه

الاتجاه أن يزيف في اتجاه غير مرغوب اجتماعيا (التزييف للأسوأ) بغض النظر عن الهدف من موضوع القياس ويظهر غالبا عند تطبيق المقياس في الظروف العادية، أما التزييف كموقف فهو يرتبط بالهدف من موقف القياس وبقدرة الفرد علي لعب الدور في الاتجاه الذي يحقق هدفه.

لقد عرف اتجاه الاستجابة المرغوبة اجتماعيا بطرق مختلفة: الكذب، خداع الذات، التظاهر أو التصنع، الحاجة إلي الاستحسان والقبول، ولقد اعتبر هذا الاتجاه بعدا من أبعاد السعادة النفسية الذي يتضمن الخداع الشعوري ووصف الذات.

إن الجدل حول المرغوبية ناتج من أن فكرة أسلوب الاستجابة دالة للتزييف العمدي – اتجاه شعوري لحماية الذات بالموافقة علي الصفات الإيجابية والنزول بالصفات السلبية إلي الحد الأدنى ؟ ولقد تم التمييز بين اصطناع الانطباع (وفيه يتم التزييف بوعي) وخداع الذات (وفيه يعتقد المفحوص أن تقارير الذات الإيجابية التي أصدرها صادقة بالفعل) والتباين الذي نراه في التقارير الذاتية هو خداع الذات.

إن " التزييف كسمة" يعني أن الفرد ليس لديه القصد أو التعمد فهو يهتم بطريقة لا شعورية في حين أن التزييف كموقف يعني أن الفرد تعمد وقصد الاستجابة في اتجاه محدد وهو يتم بطريقة شعورية وأن الفرد لديه القدرة وبوعي علي تقديم نفسه تبعا لموقف القياس وأن يغير من جلده وأن يغير من حقيقته وأن يزيف

صورته الشخصية أو مفهومه عن ذاته لمتطلبات مواقف القياس المختلفة.

وترجع مشكلة التزييف من ناحية بنية الاستخبار ذاته إلي شفافية الأسئلة وأن هذه الاستخبارات اختبارات حساسية المواقف والدافعية إذ يمكن للمسترشد أن يخمن المقصود منها ونوع دوافعه ويظهر في المواقف التطبيقية العملية أكثر من البحوث العملية.

دراسة التزييف في الاستجابة وأثره علي الأداء في قائمة ايزنك للشخصية :

هدفت هذه الدراسة إلي التعرف علي تأثير تعليمات التزييف (للأحسن وللأسوأ) علي الأداء في مقياس إيزنك للشخصية (العصابية، الانبساط، الكذب) وقد اتبعت الإجراءات التالية:

١ - صياغة تعليمات التزييف :

بناء علي تعليمات التزييف في البحوث السابقة تم صياغة تعليمات التزييف للبحث الحالي التي أعطت مطبوعة مع مفردات القائمة إضافة إلي إلقائها شفاهة من قبل الباحث وهي:

أ - تعليمات التزييف للأسوأ :

وهو أن يظهر المسترشد نفسه في صورة أسوأ (أعراض أكثر) مما هو عليه في الواقع وقد يحدث من خلال إثارة الباحث أو المرشد .

اقرأ هذه التعليمات بدقة وتأكد قبل الإجابة عن الأسئلة أنك فهمتها وعرفت المقصود منها جيدا، وفيما يلي مجموعة من الأسئلة عن الطريقة التي تسلك بها وتشعر وتعمل، وبعد كل سؤال تجد مسافة للإجابة نعم أو لا، والمطلوب منك الإجابة عنها بحيث تظهر نفسك في أسوأ صورة ممكنة أمام الآخرين، إن عليك أن تتصنع وتتظاهر بأنك شخص غير سوي إلي أبعد حد يمكن أن يتوقعه الآخرون وأنك شخصية غير مرغوب فيها إن عليك أن تجعل الآخرين يرونك بأنك شخص غير متزن. تخيل أنك مطلوب للخدمة وأنك لا تريد الدخول فيها أو أنك تريد أن تدخل مستشفي للأمراض العصبية هروبا من الحياة وأن إقناعك الآخرين بأنك غير متزن نفسيا سوف يبعدك عن دخول الخدمة أو دخولك لمستشفى الأمراض العصبية. والآن أجب عن الأسئلة وتذكر: أن تتصنع أسوأ انطباع ممكن عن نفسك تريد أن يراه الآخرون، أن تختار الاستجابة في الاتجاه غير المرغوب اجتماعيا، لن تسأل عما إذا كانت إجابتك تعبر عن وجهة نظرك بصدق ولكنك ستسأل عن الاستجابة بطريقة غير مقبولة اجتماعيا، إذا دعت الضرورة أكتب معلومات كاذبة كي تبدوا شخصا غير متزنا، لا يوجد زمن محدد للإجابة، أجب عن جميع الأسئلة ولا تترك سؤال بدون إجابة، اقرأ كل سؤال جيدا ثم أجب واضعا في ذهنك التعليمات السابقة.

تشير دراسات كرونياخ إلي أن التزييف في اختبارات الذكاء يكون إلي الأسوأ فقط حيث تحدده القدرة الفعلية (أحمد محمد عبد الخالق ١٩٨: ١٣٧).

ب - تعليمات التزييف للأحسن :

اقرأ هذه التعليمات بدقة وتأكد قبل الإجابة عن الأسئلة أنك فهمتها وعرفت المقصود منها جيدا فيما يلي مجموعة من الأسئلة عن الطريقة التي تسلك وتشعر وتعمل، وبعد كل سؤال تجد مسافة للإجابة نعم أو لا، المطلوب منك الإجابة عنها بحيث تظهر نفسك في أحسن صورة ممكنة أمام الآخرين، إن عليك أن تتصنع وتتظاهر بأنك شخص طبيعي إلي أبعد حد يمكن أن يتوقعه الآخرون وأنك شخصية مرغوب فيها، إن عليك أن تجعل الآخرين يرونك بأنك شخص متزن. تخيل أنك متقدم لوظيفة أنت بحاجة إليها وإن إقناعك الآخرين بأنك شخص متزن نفسيا ومرغوب فيه سوف يؤهلك للحصول علي هذه الوظيفة والآن أجب عن الأسئلة وتذكر: أن تتصنع أحسن انطباع ممكن عن نفسك تريد أن يراه الآخرون، أن تختار الاستجابة في الاتجاه المرغوب اجتماعيا لن تسأل عما إذا كانت إجابتك تعبر عن وجهة نظرك بصدق ولكن ستسأل عن الاستجابة بطريقة مقبولة اجتماعيا، إذا دعت الضرورة أكتب معلومات كاذبة كي تبدو شخصا مرغوبا ومتزنا، لا يوجد زمن محدد للإجابة أجب عن جميع الأسئلة ولا تترك سؤالا بدون

إجابة، اقرأ كل سؤال جيدا ثم أجب واضعا في ذهنك التعليمات السابقة.

٢ - العينة وأداة البحث والتصميم التجريبي :

أخذت عينة عشوائية من طلبة الدبلومة العامة في التربية نظام العام الواحد بكلية التربية وهي عينة مشابهة إلي حد كبير للعينة التي قننت عليها قائمة ايزنك للشخصية وهي أداة البحث الحالي، بلغ عدد الذين اكملوا التجربة (٣١٦) طالبا وطالبة من خريجي كليات التجارة والآداب والحقوق والزراعة والعلوم منهم ١٢٥ طالبا امتدت أعمارهم من ٢٠,١٠ – ٢٦,٠٢ سنة بمتوسط ٢٣,٩ سنة وانحراف معياري (٢,٨) سنة طبق عليها الصورة (أ) من القائمة بالتعليمات المعيارية كتطبيق قبلي، ثم صممت عشوائيا باستخدام طريقة القرعة إلي ثلاث مجموعات الأولي تلقت معلومات التزييف للأسوأ والثانية تلقت تعليمات التزييف للأحسن والثالثة تلقت التعليمات المعيارية(المجموعة الضابطة) ثم طلب منهم الإجابة علي الصورة (ب) من القائمة واعتبر ذلك التطبيق البعدي.

٣ - الأسلوب الإحصائي :

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الالتواء ومعامل التفرطح لمتغيرات البحث التابعة (مقياس العصابية، مقياس الانبساط، مقياس الكذب).

٤ - نتائج البحث :

١- تشير النتائج إلي أن الأفراد تلقوا تعليمات التزييف للأسوأ لم يكن في استطاعتهم أن يظهروا أنفسهم كعصابيين ، في حين تشير النتائج إلي أن الأفراد الذين تلقوا تعليمات التزييف للأحسن كان في استطاعتهم أن يظهروا كمتزنين، قد تعتبر النتائج منطقية ومقبولة ، ويمكن تفسيرها في ضوء أن الفرد في المجتمعات الغربية من السهل عليه أن يظهر نفسه في صورة غير مقبولة اجتماعيا، أما في مجتمعنا يبدو أن الفرد ليس لديه الاستعداد لأن يظهر نفسه في صورة سيئة لكنه من السهل أن يظهر نفسه في صورة لائقة ومرغوبة وفي تفسير للعلاقة بين درجة الموافقة علي المفردات والمرغوبية الاجتماعية مفاده هو أن السمات التي يحكم عليها الفرد مرغوبة اجتماعيا هي تلك السمات الشائعة والمنتشرة بين أعضاء الجماعة فسوف يحكم عليه بأنه مرغوب وإذا لم يكن سائدا فسوف يحكم عليه أنه غير مرغوب وبالتالي فإنه من المتوقع أن يكون تكرار الموافقة علي المفردات المرغوبة أكثر. ويبدوا أن الموافقة علي المفردات العصابية في القائمة المستخدمة لا تعتبر مقبولة ثقافيا وعدم الموافقة عليها يعتبر مقبول ثقافيا.

٢- تؤكد النتائج إلي أن الأفراد الذين تلقوا تعليمات التزييف للأسوأ أظهروا أنفسهم بأنهم انبساطيون، وهي نتيجة غريبة

إلي حد كبير، إلا أنه يمكن تفسيرها في ضوء اعتبارات متعددة، فقد يكون الأفراد لم يتكون لديهم الاقتناع الداخلي والثقة في اتجاه البحث وخشوا أن تستخدم تلك البيانات في أغراض غير البحث العلمي . إن الأفراد الذين تلقوا تعليمات التزييف للأحسن كان لديهم القدرة أن يظهروا أنفسهم انبساطيين ، أي أنه كان لديهم القدرة علي لعب الدور أو تقمص دور حسن وطيب.

كذلك يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الأفراد الذين تلقوا تعليمات التزييف للأسوأ لم يكن لديهم القدرة علي الكشف عن وجهه مفردات الانبساط، هل الموافقة أم عدم الموافقة هي التي تظهر الفرد في صورة سيئة أم في صورة حسنة؟ . ولقد توصل الأدب النفسي إلي أن الأفراد المتخصصين في قياس الشخصية كان لديهم القدرة علي كشف نوع السمات التي تقيسها مفردات قائمة إيزنك للشخصية أكبر من قدرة الأفراد المتخصصين في الاقتصاد علي ذلك. وإذا سلمنا بأن الأفراد الذين تلقوا تعليمات التزييف للأسوأ أجابوا بصدق وحاولوا أن يظهروا أنفسهم في صورة سيئة، فإن تلك النتيجة تعني أنهم يعتبرون سمة الانبساط كما تقيسها القائمة المستخدمة سمة غير مرغوبة اجتماعيا، وأن الانبساط يمثل النسبة لهم شيئا سيئا، وقد وجد أن الأفراد الأمريكان يعتبرون الانبساط سمة مرغوبة اجتماعيا بدرجة عالية في حين وجد ارتباطا سالبا

بين مقياس المرغوبية الاجتماعية ومقياس الانبساط لدى الأفراد الإنجليز. وهذه النقطة تجعلنا نرجع إلي خصائص المنبسط والمنطوي والعصابي والمتزن في قائمة إيزنك للشخصية. فبعض خصائص الانبساط قد لا تكون مرغوبة في ثقافتنا مثل التصرف بسرعة دون ترو، وتكوين صداقات كثيرة في حين نجد أن بعض خصائص الانطواء قد تكون مرغوبة اجتماعيا مثل إعطاء أهمية كبيرة للمعايير الأخلاقية وأخذ شئون الحياة بالجدية المناسبة.

٣ - وتبرهن النتائج أيضا إلي أن الأفراد الذين تلقوا تعليمات بتزييف استجاباتهم للأسوأ كان لديهم القدرة بأن يحصلوا علي درجات منخفضة في مقياس الكذب، وكذلك أشارت النتائج إلي أن الأفراد الذين تلقوا تعليمات بتزييف استجاباتهم للأحسن كان لديهم القدرة بأن يحصلوا علي درجات مرتفعة في مقياس الكذب، وعلي الرغم من أن هذه النتيجة لم تكن متوقعة، ذلك لأنه من المفترض أن مفردات كشف الكذب تصاغ بطريقة جيدة يصعب الكشف عليها، إلا أنها قد تبدو منطقية، ذلك لأن مفردات مقياس الكذب في قائمة إيزنك للشخصية صيغت في اتجاه الاستحسان الاجتماعي أو القبول الاجتماعي إلي حد كبير.

٤ - وتوضح النتائج بصفة عامة أن مفهوم تزييف الاستجابة قد يعد دالة لكل من سمة شخصية وقدرة الفرد علي كشف

المفردات ودافعية الفرد لتحقيق الهدف من موقف القياس وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه الفرد وخبراته التعليمية ومدى استعداد الفرد لأن يظهر ذاته في صورة سيئة مهما كان العائد وراء ذلك وهذا يجعلنا نشعر أننا بحاجة إلي مزيد من البحث حول هذا المفهوم.

وجهة الاستجابة كنمط من أنماط تزييف الاستجابة:-

يتوقع من المسترشد عندما يواجه الاختبار أن يجيب عن مضمون البنود ليقرر إما أوصافا خاصة به أو حالات يتعرض لها أو تنتابه، أو أن يعبر عن رأيه أو اتجاهاته، كما يتوقع منه في اختبارات القدرات التي تصمم في شكل يسمح له باختيار البديل الصحيح من بين عدد من البدائل، أن يختار بالفعل البديل الذي يثق في صحته مع قدر ضئيل من التخمين في عدد محدود للغاية من البنود أو بدون تخمين علي الإطلاق.

غير أن ما يحدث في بعض الحالات ، وما لفت انتباه مصممي ومستخدمي الاختبارات، هو أن هناك ميل من جانب بعض المفحوصين لاتجاه معين في الإجابة علي الاختبار، اتجاه عام لدى المفحوص المعين، أو إزاء اختبار معين من ذلك الميل للإجابة بنعم علي الأسئلة الخاصة بالاهتمامات بالأشياء المختلفة، أو الإجابة بلا علي الأسئلة المتعلقة بالمشكلات الشخصية، وتتنوع وجهات الإجابة بين مفحوص وآخر، ففي الاختبارات متعددة بدائل الإجابة قد نجد بعض المفحوصين يتجنبون بصفة عامة الاختبارات

أو البدائل المتطرفة ، فيتجنبون إجابة: " دائما " أو " بالمرة " في نزعة مثابرة لصالح البنود المحايدة المعتدلة أو المعبر عن عدم الحسم .

ووجهة الاستجابة عبارة عن موقف من الاختبار أكثر منه استجابة للاختبار ، وتبدو وجهة الاستجابة بحكم التعريف ثابتة ومتسقة كما يبدو المسترشد مثابرا في استجابته وفقا لها.

وتؤثر وجهة الاستجابة تأثيرا مباشرا في صدق الاختبار فما دام المتوقع من المسترشد أن يجيب وفقا لميوله الحقيقية أو مواقفه الفعلية أو تقرير لشئ ما خاص به، فإن تدخل وجهة استجابة معينة يجعله يعكس مجرد ميله للقبول أو الرفض دون اعتبار لتقريره الصادق أو إحساسه أو ووصفه لحالة معينة ، مما يؤدي إلي تعدد دلالات الإجابة علي الاختبار، والخطورة هنا هي أن الإجابة علي بنود الاختبار، تأخذ في هذه الحالة اتجاها يجعلها تشير إلي شئ آخر غير ما أردنا أن نقوم بقياسه.

ووجهات الاستجابة شائعة وتعمل علي خفض صدق الاختبارات، وهي تكثر بشكل ظاهر في الاختبارات ذات التعليمات الغامضة، والاختبارات شديدة الصعوبة وفي هاتين الحالتين يستجيب المسترشد لشئ غير متعلق بالمضمون بدلا من الإجابة علي البند بشكل عقلاني.

أنواع وجهات الاســـتجابة :

توجد أنواع متعددة من وجهات الاستجابة مـــن ذلــك :

١ - وجهة الاستجابة اللفظيـــة :

حيث يختلف معني الكلمـــات لــدى الأفــراد المختلفيــن، فالشــئ الواحد يعبر عنه شخص ما علي أنــــه "دائمــا" ويعــبر عنــه شــخص آخر علي انه " كثيرا" وهكذا فـــي كلمــات مثــل "أحيانــا " و " غالبــا" مما يؤدي إلي ظهور وجهة استجابة إزاء البدائل التـــي تســتخدم فيــها مثل هذه الكلمات كثيرة التداول فـــي الاختبــارات.

٢ - إجابة القبول أو الإذعــــان :

وهي الحالة التي يســتجيب فيــها المفحــوص " بنعــم" باســتمرار علي كل عبارات الاختبار أو أغلبها وينظــــر إلــي اســتجابة الإذعـــان باعتبارها استجابة قطبية تقـــع علـــي طــرف متصـــل قطبـــه الآخـــر استجابة الرفض أو الاستجابة بـــ (لا) دائما هـــو تحديــد متصــل كمــا يسميه البعض ويمكن للباحث أو المرشـــد أن يشـــرح للذيـــن يضايقـــهم حصر الإجابة في نعم ولا بأن أحد الفئتين ليس أمرا مطلقـــا بـــل علـــي أساس نسبي أي في حدود الأكثر تكرارا. وتمتــد الفــروق فـــي وجهـــة الاستجابة بين أصحاب " نعــــم " دائمـــا وأصحـــاب " لا " دائمـــا إلـــي مستوى سمات الشـــخصية.

٣ - وجهة أو أسلوب الاســـتجابة المتطرفــة :

افترض في وقت ما وجود استجابة تميـــل إلـــي التطــرف موافــق جدا أو غير سواء إيجابا أو ســـلبا أكــثر مــن الاســتجابات الوســطية مثل موافق أو غير موافق وإن لمثـــل هــذه الوجهـــة مــن الاســتجابة دلالات شخصية وإكلينيكية غير أن بحوثا تاليـــة أبــرزت بوضـــوح أن هذا الافتراض كان متسرعا ولا يقــوم علـــي أســـاس، ذلــك أن عــامل المضمون كان يتدخل بشكل مباشر في نسق الاســتجابة علي [illegible] أسرع من الاختبار الذي اعتمد بناءه الســيكومتري علـــي بنـــود قيمـــة شديدة التعارض كما في الرســـم.

+ ٢ تشير إلي التطرف الإيجـــابي.

-٢ تشير إلي التطرف الســـلبي.

+٢ تشير إلي التطرف العـــام.

+١ تشير إلي الاعتـــدال.

صفر تشير إلي عدم الاكـــتراث.

اعتمدت الدراسات علي مقياس الاستجابات المتطرفة علـــي :

يعتمـــد علـــي أســلوب الاســتجابة وليــس مضمـــون البنـــود أو محتواها يعد أسلوب الاستجابة المتطرفة وسيلة غـــير مباشـــرة لقيـــاس الشـــخصية .

يعد أسلوب الاستجابة المتطرفة أقل عرضة للتزييف من الاستخبارات الأخرى.

يتبع أسلوب الاستجابة المتطرفة طريقة محدودة في التصحيح غير شائعة في الاستخبارات التقليدية.

وأحد الحلول المقترحة للتعرف علي استجابة التطرف وهو الوقوف علي الطرف أو الجانب النفسي إذا ما اراد المرء السعي وراءها أن تصمم اختبارات متحررة من المضمون كأن تقدم بنود تفضيل في اختبارات مكونة من أشكال هندسية علي سبيل المثال حيث لا يكون للمضمون أثر فيها.

٤ - الجاذبية الاجتماعية :

تدخل في فئة وجهة أو أسلوب الاستجابة أنماط أخرى من وجهات الاستجابة كالاستجابة للجاذبية الاجتماعية أو ما يسمى بالتأثير الواجهي وهنا نجد المسترشد يختار الإجابة التي تلاقي قبولا اجتماعيا عاليا والميل لتقديم الذات في صورة مفضلة وقد قدم إدواردز هذا المفهوم وصمم مقياسا لقياسه واستخدم في تصميمه عددا من بنود اختبارات الشخصية المعروفة مثل أقول الصدق دائما – أعاني من الأرق – يرغب كثيرون في مصاحبتي

هنا نجد أن الاستجابة بنعم أكثر احتمالا وتوافقا نظرا لجاذبيتها الاجتماعية ومناسبتها للقبول الاجتماعي أي ان استجابة

المسترشد ليست علي أساس ما يعرفه عن نفســـه بـــل كمـــا يرغـــب أن يظن الناس به وهذه الوجهة للاستجابة ترتبـــط بـــالتزييف للأحســـن.

العلاقة بين وجهة الاستجابة وبين كل مـــن الثبـــات والصدق :

يلاحظ أنه علي الرغـــم مـــن تدخـــل وجهـــة الاســـتجابة لخفـــض صدق الاختبار إلا أن هذا العامل يتدخـــل بشـــكل عكســـي فـــي ثبـــات الاختبار، فهو يؤدي إلي رفـــع الثبـــات مـــا دامـــت وجهـــة الاســـتجابة تتسم بالاستقرار والثبات، وتعد مـــن الســـمات الأساســـية للشـــخصية ، وقد وجد كرونباخ معامل ثبات لدرجـــات تحددهـــا وجهـــة الاســـتجابة أساسا علي بعض الاختبارات تصل إلـــي ٠,٧٣ كمـــا وجـــد جليفـــورد معاملات ثبات مشـــابهة.

٥ – وجهة الاستجابة والميـــل للتخميـــن :

كمثال لوجهة الاستجابة وجود الميل للتخميـــن وذلـــك فـــي حالـــة عدم التأكد من الإجابة كي يكسب المسترشد فرصـــة بـــدلا مـــن تـــرك العبارة وفـــي حالـــة عـــدم وجـــود تعليمـــات تتعلـــق بـــالتخمين فـــإن المسترشد يمكن أن يخمن ويضع أكـــثر المسترشـــدين حيطـــة علامـــة علي العبارات المتأكد منها ومـــن ثـــم فإنـــه يعمـــل كمخفـــض لصـــدق درجات الاســـتعداد.

ويرى جليفورد في هذا المجال أن وجهـــة الاســـتجابة تعـــد جـــزءا من التباين الحقيقي للدرجة علي الاختبـــار، غـــير أن تضحيتنـــا بـــهذا الجزء من التباين الحقيقي والتخلص مـــن وجهـــة الاســـتجابة كمطلـــب

منهجي (وهو ما يؤدي لانخفاض معامل ثبات الاختبار) يؤدي لأن يصبح الاختبار أداة تشخيصية أفضل، والواقع أن هذا الاتجاه لاستبعاد هذا القدر من التباين الحقيقي في الدرجات علي الاختبار يتضمن أن صدق الاختبار هو الهدف الأساسي الذي يجب أن نسعي إليه وهو صدق يقوم علي أحادية البعد لبنود المقياس، الذي يجب أن نسعى إليه وهو صدق يقوم علي أحادية البعد لبنود المقياس، وهذا السعي مبرر تماما إذا كنا نتعامل علي وجه الخصوص مع اختبارات القدرات أو الاستعدادات أو التحصيل، غير أن الموقف يختلف بعض الشئ إذا انتقلنا لمجال سمات الشخصية، فقد تطورت النظرة إلي مشكلة وجهة الاستجابة بحيث أصبحت ليس مجرد مشكلة سيكومترية ، بل سمة من سمات الشخصية، وأصبح يطلق عليها في عدد من المؤلفات اسم أسلوب الاستجابة، وبدأت دراسات خاصة للتعرف علي الفروق بين الجماعات المختلفة في أسلوب الاستجابة وعلاقته ببقية السمات المصاحبة .

من هنا فإن النظر إلي عيوب الاستخبارات في ضوء عيوب بقية طرق قياس الشخصية الذاتية وأثر الهالة في المقابلة والمشكلات السيكومترية للطرق الاسقاطية والثبات المنخفض ومشكلة التطبيق الفردي للمستهلك للوقت وفي الحقيقة فإن قياس الشخصية ما يزال يواجه صعوبات علاوة علي مشكلات القياس النفسي.

القضية الثالثة :

التحيز :

بدأ توجه البحوث نحو الدراسة الجادة لمفهوم تحيز بنود الاختبار بدراسة قام بها Eells وزملاؤه عن تحيز بنود الاختبار. ومنذ ذلك الحين بدأ الاهتمام بمفهوم التحيز سواء الاختبار أو بنوده من الجمعيات العلمية الأمريكية وآثاره علي سلامة التصنيف أو الانتقاء .

الأمر الذي يؤثر في مدى الموضوعية والحيادية والاقتراب من الذاتية والاتجاهات والأهواء الشخصية وهو ليس من أصول التشخيص النفسي حيث يتبع المرشد خطواته ويثبت ما تقود إليه نتائج التشخيص وإن خالف ذلك اعتبارات أخرى حيث يقوم صورة واقعية وأمنية لما قام به في ضوء معايير اللياقة والقيم العلمية دون تهويل أو تضخيم أو إدعاء.

وقد يصعب علي الباحث أحيانا تطبيق أدوات بحثه علي بعض مفردات تم استبدالها بمفردات أخرى مختلفة عن السابق اختيارها اختارها الباحث لعينة تخدم بحثه وقد يختار عينة بسيطة من مجتمع إحصائي كبير غير متجانس بينما الأفضل والمناسب اختيار عينة عشوائية طبقية وهذا من أخطاء التحيز.

وقد انقسمت دراسات التحيز إلي قسـمين رئيسـيين :

- ركز أحدهما علي عدالة الاختبار في علاقتـه بمحـك معيـن (أي عدم اختلاف قدرة الاختبار علي التنبؤ بـأداء مجموعـات مختلفـة من المجتمـع)
- وركز ثانيهما علي طبيعة الإجابـة عـن كـل سـؤال مـن أسـئلة الاختبار (أي عدم اختلاف الإجابة عـن السـؤال تبعـا لاختـلاف المجموعـات).

ونظرا لتعدد مجالات التحيز ونظرة الباحثين لـهذا المفـهوم فإنـه ليس بالإمكان إعطاء تعريـف شـامل للتحـيز، والمتقصـى لدراسـات التحيز يواجه بعـدد مـن التعريفـات التـي لا يمكـن قبـول بعضـها ورفض بعضها الآخـر:

١- صعوبة الحصول علي تعريف عام أو شامل للتحـيز تعـود إلـي ذلك التفاعل المعقد بين كيفية قياس اختبار ما وضـع لقياسـه ومـا إذا كان محتوى الاختبار مناسبا لاسـتخدام معيـن.

٢- وينظر بعض الباحثين إلي مفهوم التحـيز علـي أنـه نـوع مـن عدم صدق الاختبـار تفقـد الـهدف الأساسـي أو يثـير مقاومـة المسترشد كما أن البعض الآخر ينظر إليه علـي أنـه جـزء مـن الاختبـار.

٣- التحيز كما يراه البعض خاصية متأصلـة فـي الاختبـار، بينمـا الصدق خاصية مرتبطة باستخدام الاختبار وهـذا الفصـل الدقيـق

بين مفهومي التحيز والصدق يهدف إلي إحداث نوع من الأولويات إذ إنه حين ينظر إلي التحيز علي أنه مرتبط بجوهر الاختبار فإن ذلك يعني حتمية دراسة تحيز البنود في الوقت نفسه الذي يدرس فيه خصائصها الإحصائية الأخرى وتداعياتها كالصعوبة والتمييز مثلا.

٤- أن دراسة تحيز بنود الاختبار تعد ضرورية لكل الاختبارات النفسية فهي مهمة لمعدي الاختبارات لما يترتب عليها من أمور مرتبطة بصدق البنود والعامل الثقافي ، ولذلك نجد أن الاهتمام بمفهوم التحيز لم يقتصر علي الجوانب العرقية في الوقت الحاضر بل تعداه ليشمل الجوانب المرتبطة بالجنس، أي الاختلافات بين البنين والبنات. وعلي الرغم من أهمية دراسة التحيز الناتج عن اختلاف الجنس إلا أن هذا المجال لم يحظ بالعناية الكافية.

٥- أن " هناك ندرة في البحوث التي أجريت لدراسة التحيز الناتج عن الجنس مقارنة بالتحيز الناتج عن العرق".

٦- أنه بالإمكان القول بأن التحيز بصوره المختلفة يعود إلي تفضيل مجموعة دون أخرى ليس بناء علي الخصائص التي يقيسها أو يفترض أن يقيسها الاختبار، وإنما بناء علي جوانب ليست ذات علاقة بالسمة المقاسة. وهذه النظرة الشاملة لمفهوم التحيز يمكن أن يندرج تحتها مفهوم التحيز في الاختبار(تحيز الاختبار) ومفهوم التحيز في الاستجابة (تحيز البنود).

التحيز في اختبار، وكسلر لذكاء الأطفال المعدل :

في دراسة تحيز بنود اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (WISC-R) علي عينة من الأطفال الزنوج وذوي الأصول المكسيكية، وقد استخدم معاملات الصعوبة والتمييز كأساس للمقارنة (متغيرات تابعة) ووجد – من خلال استخدام تحليل التباين – أن المجموعات العرقية لا تختلف سوى في معاملات الصعوبة. كما أنه لا يوجد نمط معين من الاختلاف يمكن إرجاعه إلي تحيز الاختبار. وقد خلص إلي القول " بأن الاختلاف في الصعوبة، قد يكون راجعا إلي الاختلاف في القدرة العامة ".

ويشير الأدب النفسي تحيز بنود WISC-R علي عينة من الأصول العرقية ورد ذكرها في الدراسة السابقة وقد عرف التحيز علي أنه التفاعل بين البند والمجموعة، واستخدم بذلك تحليل التباين المتعدد (ANOVA) . وقد أظهرت النتائج أن ٨٠ بندا من الاختبار الكلي تختلف فيها الصعوبة اختلافا دالا إحصائيا .

وفي دراسة درس تحيز بنود اختبار WISC-R علي عينة من الأطفال الأنجلوساكسونيين والأطفال الزنوج، وعرف التحيز علي أنه تفاعل بين البند والعرق. وقد أظهرت النتائج أن التفاعلات دالة إحصائيا لكل الاختبارات الفرعية. بيد أن التفاعلات لم تفسر سوى ٥% من التباين العام. وقد لاحظ Miele في بعض التحليلات الإضافية أن البنود الأكثر تمييزا داخل كل مجموعة عرقية، هي البنود نفسها الأكثر تمييزا بين المجموعات العرقية.

وهذا بالتالي جعل Miele يقول أن الاختلاف قد يكون ناتجا عن الفروق في النضج العقلي وليس عن تحيز بنود الاختبار وتزيد مصداقية التفسير البديل الذي أوضحته دراسات طبيعة الفروق بين المجموعتين حين يؤخذ في الحسبان ما أثير من جدل حول مصداقية استخدام تحليل التباين في دراسة تحيز البنود . إذ نجد أن دراسات تعد شواهد التحيز الناتجة عن التفاعل بين البند والاختبار غير معبرة عن التحيز بقدر ما هي معبرة عن اختلاف مستويات القدرات بين المجموعات المقارنة. كذلك أشارت دراسات إلي صعوبة القول بأن الفروق الناتجة عن التفاعل بين البند والمجموعة ناتجة إما عن تحيز البند أو اختلاف مستويات القدرة. وكلها مبررات لوضع الضوابط الكافية التي تحول ضد إساءة استخدام الاختبارات.

ولم تقتصر دراسة التحيز علي الجوانب الموضوعية، بل تناولت أيضا الطرق التقديرية وفاعليتها في التعرف علي التحيز في بنود الاختبار. فنجد أن كثيرا من نقاد اختبار وكسلر ينظرون إلي البند السادس من اختبار الفهم علي أنه خير مثال للبنود المتحيزة ضد الزنوج (البند السادس: ماذا تفعل لو أن طفلا " طفلة " أصغر منك ضربتك") ؟ إذ إن الإجابة المنطقية للطفل الزنجي هي " أضربه " بينما تعد هذه الإجابة خاطئة. أما الإجابة الصحيحة والمتمثلة في " عدم مضاربته " فإنها تعد كارثة في الوسط الاجتماعي الزنجي وتشير بعض الدراسات إلي أن هذا

الإدعاء لم تدعمه النتائج الأمبريقية. إذا أظهرت النتائج أن البند المشار إليه أقل صعوبة للزنوج منه للأنجلوساكسون.

وتؤكد بعض الدراسات التوجه السابق حين درست دقة الطريقة الحكمية في التعرف علي البنود الصعبة في اختبار وكلسر لذكاء الأطفال المعدل للأصول العرقية الثلاثة (الأنجلوساكسن والزنجي والمكسيكس). فقد اختير عددا من البنود التي صنفت بالطرق الإحصائية علي أنها صعبة إما للزنوج أو لذوي الأصول المكسيكية ، كما اختار عددا آخر من البنود التي كانت صعوبتها متساوية لكل الأصول العرقية الثلاثة. وقد طلب من مجموعة المحكمين أن يقرءوا كل بند ويقرروا ما إذا كان البند أسهل لأطفال الأقليات مقارنة بأطفال الأكثرية، أو أنه أسهل لأطفال الأكثرية مقارنة بأطفال الأقليات، أو أن سهولته متساوية لكل الفئات، وقد أظهرت النتائج أن المحكمين لم يستطيعوا التمييز بين البنود الصعبة لفئة دون أخرى وبين البنود التي تعد صعوبتها متساوية لكل الفئات.

كل ذلك أوجب :

- زيادة التوعية النشطة بالآثار السلبية للخداع.
- اكتشاف طرق لمواجهة الآثار السلبية للتزييف والتقليل منها حال استخدامها.
- تطوير طرق تجريبية جديدة تعتمد علي دوافع المسترشد الإيجابية.

المراجع

١- إبراهيم بن حمد القعيد (٢٠٠٢) : العادات العشر للشخصية الناجحة، دار المعرفة للتنمية البشرية .

٢- أحمد ذكي بدوي (١٩٨٢) : معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، بيروت ، مكتبة لبنان .

٣- أحمد محمد عبد الخالق (١٩٨٠) : استخبارات الشخصية ، القاهرة ، دار المعارف .

٤- أحمد محمد عبد الخالق (١٩٩٣) : استخبارات الشخصية ، الإسكندرية ، المعرفة .

٥- حمدي شاكر محمود (١٩٩٩) : البحث التربوي للمعلمين والباحثين، حائل ، دار الأندلس .

٦- حمدي شاكر محمود (٢٠٠٦) : البحث التربوي للمعلمين والباحثين، ط٢ ، حائل ، دار الأندلس .

٧- حمدي شاكر وهويدا علام (٢٠٠٦) : الصحة النفسية والعلاج النفسي ، حائل ، دار الأندلس .

٨- سعيد محمود باشموس وآخرون (١٩٨٥) : التقويم التربوي ، ط٢ ، جدة ، دار البلاد .

٩- سيد خير الله (١٩٧٨) : علم النفس التربوي ، بيروت ، دار النهضة العربية .

١٠- صالح بن حمد العساف (١٩٩٥) : المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ، الرياض ، مكتبة العبيكان .

١١- فؤاد البهي السيد (١٩٧٦) : الذكاء ، ط٢ ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

١٢- كريمان بدير (٢٠٠٦) : التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم ، القاهرة، عالم الكتب .

١٣- محمد ريماس (١٩٩٩) : أسرار التفوق الدراسي ، سلسلة النجاح (١) ، بيروت ، دار ابن حزم .

١٤- محمد شحاته ربيع (١٩٩٨) : قياس الشخصية ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .

١٥- محمد عاطف غيث وآخرون (١٩٨٦) : المرجع في مصطلحات العلوم الاجتماعية ، الإسكندرية ، دار المعرفة .

١٦- محمد مصطفى زيدان (١٩٩٠) : الاختبارات والمقاييس النفسية ، جدة ، عالم المعرفة .

١٧- محمود عبد الحليم منسي (١٩٩٨) : التقويم التربوي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية .

١٨- محمود محمد غانم (١٩٩٧) : القياس والتقويم ، حائل ، دار الأندلس.

19- Guller, R.E. & Holahan, E.J. (1980): " Test Anxiety and Academic performance: The Effects of Study Related Behaviors". Journal of Educational Psychology, 72, 16 – 20.

20- Hunsley, J. (1985): " Test Anxiety, Academic performance and cognitive appraisals". Journal of Educational Psychology, 77, 678 – 682.

21- Hunsley, J. (1987): " Cognitive processes in mathematics anxiety and test anxiety: The role of Appraisals, Internal Dialoge, and attribution". Journal of Educational Psychology, 79, 388 – 392.

* * *